

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY

Diplomová práce

Bc. Monika Šimáková

Role vzdělávacích expertů v soudobém diskursu o vzdělávání

The Role of Educational Experts in the Contemporary Discourse of
Education

Praha 2020

Vedoucí práce: PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D., za velice vstřícný, podporující a lidský přístup při vedení této práce. Moc si vážím všech podnětných konzultací a odborných komentářů, jež mi byly nabídnuty, bez této podpory by diplomová práce nevznikla.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 30. července 2020

Monika Šimáková

Abstrakt

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku tzv. „vzdělávacích expertů“. „Vzdělávací experti“ představují, zjednodušeně řečeno, mluvčí, jež se v mediálním prostoru vyjadřují k problematice vzdělávání. Nejedná se však většinou o experty na vzdělávání v pravém slova smyslu, ale o kvazi experty, jež disponují silným mediálním zájmem, bývají napojení na politiku, jejich mluva je často zatížena zjednodušováním či generalizací a často ve svých promluvách kladou důraz na určitá přesvědčení, která blíže diplomová práce jednotlivě problematizuje. Tato práce se snaží odpovědět na to, zda se v českém mediálním prostředí ke vzdělávací problematice vyjadřují opravdu jen tito popsaní kvazi experti nebo zda se ke slovu dostávají také experti, ve smyslu vědecky poučení odborníci. Cílem diplomové práce je proto identifikovat, kdo se v českém mediálním prostoru vyjadřuje ke vzdělávací problematice a analyzovat, jakým způsobem tito mluvčí o vzdělávání promlouvají. Práce je rozdělená na část teoretickou a na část analytickou. Teoretická část si klade za cíl vymezit základní pojmy, se kterými je v rámci diplomové práce pracováno – konkrétně jde pojmy expert na vzdělávání a pedagogický diskurs. Analytická část vychází z analýzy výstupů masových médií, přičemž nejprve prezentuje použitou metodologii a poté prezentuje výsledky, které analýza přinesla – za cíl si pak klade dokumentovat, jakým způsobem se vyjadřují experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru.

Klíčová slova

Expert, expert na vzdělávání, pedagogické diskursy, analýza mediálních výstupů

Abstract

The diploma thesis focuses on so-called “experts on education”. In simple terms, “experts on education” are speakers who comment on educational issues in the media. However, they are typically not experts on education in the true sense of the word but quasi-experts who have a strong media interest, who are often connected to politics, whose speech is often burdened by simplification or generalisation, and who often emphasise certain beliefs in their communications, which are individually challenged in detail by the diploma thesis. The thesis attempts to answer whether only the aforementioned quasi-experts comment on educational issues in the Czech media environment or whether true experts, meaning scientifically qualified professionals, can also be heard. The aim of the diploma thesis is therefore to identify who comments on educational issues in the Czech media space and to

analyse how these speakers talk about education. The thesis is divided into a theoretical part and an analytical part. The theoretical part aims to define the basic concepts that are worked with in the thesis – specifically, the concepts of “expert on education” and “pedagogical discourse”. The analytical part is based on the analysis of the outputs of the mass media, first presenting the methodology used and then the results of the analysis – the aim is to document how experts on education communicate in the Czech media space.

Key words

Expert, experts on education, discourses of education, analysis of the outputs of the mass media

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1. Problematika pojmu vzdělávací expert	10
1.1. Vymezení pojmu expert a vzdělávací expert.....	10
1.2. Tři silná přesvědčení „vzdělávacích expertů“	14
1.2.1. Nedostatečná příprava na budoucí život	14
1.2.2. Nedostatečná příprava absolventů pro potřeby pracovního trhu	18
1.2.3. Škola v dětech hubí veškeré nadání a kreativitu	20
1.3. Shrnutí kapitoly	24
2. Problematika pedagogických diskursů.....	25
2.1. Pojem diskurs	25
2.2. Pedagogický diskurs a jeho podoby	26
2.3. Pedagogické diskursy dle Ondřeje Kaščíka a Branislava Pupaly	26
2.3.1. Humanistický diskurs.....	27
2.3.2. Funkcionální diskurs.....	27
2.3.3. Interakční diskurs.....	28
2.3.4. Rekonstrukcionistický diskurs	29
2.3.5. Konsensuální diskurs	29
2.3.6. Neoliberální diskurs	30
2.4 Pedagogické diskursy dle Oliviera Reboula.....	31
2.4.1. Odmítající diskurs.....	31
2.4.2. Diskurs novátorský	33
2.4.3. Diskurs funkcionální.....	35
2.4.4. Humanistický diskurs.....	35
2.4.5. Oficiální diskurs.....	36
2.5. Pedagogické diskursy dle Romana Švaříčka	38
2.5.1. Diskurs evidence	38
2.5.2. Diskurs praktického výzkumu	39
2.5.3. Technologický diskurs	40
2.6. Shrnutí kapitoly	41
Analytická část	44
1.1. Výzkumný problém	44
1.2. Cíle a výzkumné otázky analytické části.....	45

1.3. Charakteristika výzkumného vzorku, respektive datového souboru	46
1.4. Metody sběru dat	47
1.5. Způsob analýzy dat	48
2. Výsledky výzkumu.....	48
2.1. Typy vzdělávacích expertů promlouvajících v českém mediálním prostředí	49
2.1.1. Političtí experti a politicky angažovaní experti na vzdělávání	50
2.1.2. Experti sledující ekonomické a firemní zájmy	56
2.1.3. Experti podnikatelé	60
2.1.4. Experti vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání.....	63
2.1.5. Experti reformátoři.....	64
2.1.6. Experti konzervativci	67
2.1.7. Experti vědci	69
2.2 Podoba promluv expertů na vzdělávání.....	74
2.2.1 Političtí experti a politicky angažovaní experti na vzdělávání	75
2.2.2 Experti sledující ekonomické a firemní zájmy	78
2.2.3 Experti podnikatelé	83
2.2.4. Experti vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání.....	84
2.2.5. Experti reformátoři.....	85
2.2.6. Experti konzervativci	87
2.2.7. Experti vědci	89
2.3. Promluvy expertů na vzdělávání v kontextu pedagogických diskursů.....	90
2.3.1. Neoliberální a oficiální diskurs.....	91
2.3.1.1. Neoliberální diskurs	91
2.3.1.1. Oficiální diskurs.....	92
2.3.2. Humanistický a novátorský diskurs	92
2.3.3. Technologický diskurs	93
3. Závěry výzkumu.....	95
4. Diskuse a závěry.....	100
5. Seznam použité literatury	105

Úvod

Vzdělávání lze bezpochyby zařadit mezi nejsledovanější společenské oblasti. Vysvětlením pro to může být fakt, že se v dnešní době vzdělávání, alespoň v evropském kontextu, týká v různé míře všech lidí a zároveň se čím dál tím více propojuje s pracovním trhem. V řeči tržní ekonomiky, je současná generace nucena zvažovat, zda se jim investice do vzdělávání vyplácí a zda přijatou vzdělávací nabídku dostatečně využijí. Řada rodičů, která chce získat co nejlepší vzdělání pro své děti, ale také řada studentů, tak stojí před obtížným úkolem – dle jakých kritérií svoji vzdělávací dráhu posuzovat. Přirozeně tak vzniká potřeba orientovat se ve vzdělávací problematice a vytvořit si tak postoj ke vzdělávacím otázkám, jimž se aktuálně ve společnosti objevují. Problémem však může být to, že žijeme v době orientující se na znalosti a na práci s informacemi. Denně je produkováno obrovské množství informací, které není možné zachytit, přijmout a už vůbec ne jim porozumět. To může mít za důsledek to, že se velká část lidí, ve snaze orientovat se v nějaké vybrané oblasti, spoléhá na expertízy, aniž by vynaložila úsilí k pochopení vybraného problému, a aniž by zdůvodňovala své postupy řešení.

Na tento společenský vývoj poměrně pohotově reagují média, která nám hojně předkládají různé druhy expertíz, zprostředkovávají nám rozhovory s experty a poskytují nám jejich odborné komentáře. Pro mediální sdělení je však typické určité zjednodušování, přičemž jednotliví mluvčí jsou často nuceni svoji odpověď zformulovat v poměrně krátkém čase. To se však příliš neslučuje s akademickým přístupem, což může vést k tomu, že experti, ve smyslu vědecky poučení odborníci, mediální vystupování odmítají. A přesto si ve vztahu k této skutečnosti můžeme všimnout, že se dennodenně v médiích objevují mluvčí, již jsou označováni za experty či za odborníky na dané téma – avšak zaměříme-li se na jednotlivé mluvčí detailněji, zjistíme, že ne vždy jim lze odbornost skutečně připsat. Tato skutečnost postupně vede k tomu, že označení *expert* do značné míry zprofanovalo v mediálním prostoru a osoba, která je za *experta* označena, nemusí vždy naplňovat původní význam slova. Na tomto místě lze předpokládat, že média tak mohou sehrávat poměrně výraznou roli v produkci tzv. *kvazi expertů*, jež disponují velkým mediálním zájmem.

Zaměříme-li se specificky na oblast vzdělávání, zjistíme, že se jedná o poměrně medializovanou oblast. Budeme-li pozorně sledovat, kdo se v médiích ke vzdělávací problematice vyjadřuje, všimneme si, že téměř vždy poskytují komentář lidé, jež jsou médii označeni za *experty na vzdělávání*, *školské experty*, *vzdělávací experty* či za *odborníky na vzdělávání*. Vzhledem k výše popsanému problému je na místě se ptát: *Kdo jsou tito experti na vzdělávání*

promlouvající v mediálním prostoru? Jsou to skuteční (vědecky poučení) odborníci nebo jsou to spíše zmínění kvazi experti, jež disponují mediální pozorností, a tím tak ve svém důsledku ovlivňují veřejné mínění? Právě na tyto otázky reaguje předložená diplomová práce. Motivací pro výběr tématu mi byla potřeba projasnit vědecky téměř neprobádané téma a dokumentovat tak, kdo ve vztahu ke vzdělávacím otázkám v českých médiích promlouvá a jakým způsobem se tato skupina mluvčích ke vzdělávací problematice vyjadřuje. Na základě toho byl stanoven cíl diplomové práce, a to **identifikovat, kdo se v českém mediálním prostoru vyjadřuje ke vzdělávací problematice a analyzovat, jakým způsobem tyto mluvčí o vzdělávání promlouvají.**

Smysl práce vnímám jednak v tom, že je otevíráno poměrně nové a nepopsané téma, ale především věřím, že by výsledky mohly vést k projasnění veřejné diskuse vztahující se k současnému pedagogickému diskursu. Domnívám se totiž, že je veřejná diskuse o vzdělávání často zatížena různými polopravdami, ideologizací či odmítáním odborného nahlížení na pedagogické problémy.

Diplomová práce je prací teoreticko-empirickou. Teoretická část se zaměřuje na vymezení základních pojmů, s nimiž je následně pracováno. První kapitola vymezuje pojem *expert* a problematizuje postavu *experta na vzdělávání promlouvajícího v médiích*, jež nutně nemusí naplňovat charakteristiky typické pro experty, jakožto odborníky v pravém slova smyslu. Druhá kapitola se věnuje problematice *pedagogických diskursů* – vymezen je jednak samotný pojem *diskurs*, ale specifikováno je především to, co je pro pedagogické diskursy příznačné. Jádrem empirické části je *analýza dokumentů*, konkrétně analýza *výstupů masových médií*. Cílem empirické části je **dokumentovat, jakým způsobem se vyjadřují experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru.** Empirická část nejprve představuje zvolenou metodologii a poté prezentuje výsledky, jež vzešly z analýzy výstupů masových médií. Poté jsou představeny výzkumné závěry a diskuse, která se zabývá tím, jakým dalším směrem by se teorie a výzkum ve vztahu k tématu mohly ubírat.

Teoretická část

Teoretická část si klade za cíl vymezit základní pojmy, s nimiž je v rámci diplomové práce pracováno. Jedná se o dva základní pojmy, a to o pojem *expert*, specificky *expert na vzdělávání* a o pojem *diskurs*, specificky pak *pedagogický diskurs*.

1. Problematika pojmu vzdělávací expert

Jak již bylo v úvodu diplomové práce uvedeno, téma vzdělávacích expertů není příliš teoreticky zpracováno. Jeho zpracování bylo nalezeno pouze v textech Kondrada Paula Liessmanna *Expert na vzdělání* (2015) a v textu Stanislava Štecha *Velká regrese? Proměny vzdělávání mezi hlasy politiků, expertů* (2017). V obou případech se jedná o kritické eseje, jejichž myšlenky představují základní východiska této kapitoly.

1.1. Vymezení pojmu expert a vzdělávací expert

Nelze si nevšimnout vzrůstajícího tlaku na požadavek reformy školského systému. Pokud bychom vyšli z řad rozhovorů a prohlášení objevujících se v médiích či na sociálních sítích, zdálo by se, že je reforma školského systému vyžadována rodiči i jejich dětmi, učiteli, řediteli, firmami a v neposlední řadě také politiky. Dle kritických hlasů by mělo, ideálně neodkladně, dojít k proměně tzv. „tradiční školy“, která není většinou blíže konkretizována (Štech, 2017). Je zcela logické, že školy a školská politika reagují na společenský vývoj, problematická situace však nastává, pokud požadavky na reformu nejsou podrobovány reflexi a absentují v nich historické, empirické či teoretické důkazy (Štech, 2017, s. 180). Hybateli těchto procesů jsou často tzv. „experti na vzdělávání“¹, jež nelze dle autorů S. Štecha a K.P.Liessmanna ztotožnit s experty jakožto vědeckými pracovníky (srov. Štech, 2017, Liessmann, 2015). Jak tomuto vydělování můžeme rozumět?

Dle K. A. Ericssona je expertem-vědcem, osoba, která je: „široce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním“ (K. A. Ericsson, 2006 podle Píšová, 2010, s. 48). M. Chi uvádí, že experti

¹ Pro přehlednost bude teoretická část pracovat s označeními „**expert na vzdělávání**“, kterému jsou přidány uvozovky – tím je myšlena postava experta na vzdělávání promlouvajícího v médiích tak, jak o tom bude dále pojednávat teoretická část. Toto označení vychází především z vymezení K.P.Liessmanna (2015) a S. Štecha (2017) a s označením **expert-vědec**, čímž je míněn vědecky poučený odborník tak, jak jej charakterizuje např. K.A.Ericson (2006), M.Chi (2006) či J. Jandourek (2001).

disponují sedmi typickými charakteristikami, přičemž tento soupis vychází z analýzy různých výzkumů, jež se zaměřovaly na povahu expertnosti (M. Chi, 2006). Jedná se o následující:

- 1) **Experti vytváří to nejlepší** – ve smyslu nejlepšího řešení vybrané situace, a to i v případě, že jsou pod časovým tlakem. Jejich řešení bývá v porovnání s laiky také přesnější (Klein, 1993 podle M. Chi, 2006);
- 2) **Detekce a rozpoznávání** – experti mohou rozpoznávat jevy, které jsou laikům skryté (Chi, Feltovich, Glaser, 1981 podle M. Chi, 2006);
- 3) **Kvalitativní analýza** – odborníci tráví poměrně dlouhou dobu analýzou zkoumaného problému a jeho rozvíjením (Simon, Simon, 1978; Voss, Greene, Post, a Penner, 1983, podle M. Chi, 2006);
- 4) **Monitorování** – experti mají větší schopnost určit chybu a zhodnotit, zda dostatečně porozuměli zkoumanému problému (Chi, 1978, podle M. Chi, 2006);
- 5) **Výběr vhodné strategie** – experti jsou v porovnání s laiky úspěšnější ve výběru vhodné a efektivní strategie vedoucí k vyřešení zkoumané situace. (Lemaire a Saelger, 1995, podle M. Chi, 2006);
- 6) **Oportunismus** – experti využívají a umí využívat dostupných zdrojů (Gilhooly et al., 1997, podle M. Chi, 2006);
- 7) **Méně kognitivního úsilí** – experti mohou řešit problémy s menším kognitivním úsilím než laici. Jsou také schopni činnosti vykonávat s větší automatizací (Alexander, 2003, Schneider, 1985, podle M. Chi, 2006).

Podobně také Jan Jandourek zdůrazňuje u expertů-vědců nutnost vzdělání a zkušenosti, což jim umožňuje efektivněji a spolehlivěji pracovat ve vybrané oblasti. Právě to experta-vědce odlišuje od laika (Jandourek, 2001).

Tyto charakteristiky však nebudou platné pro „experty na vzdělávání“, pro něž je naopak typických několik následujících rysů. Prvním rysem je, že autoritu a status „expertovi na vzdělávání“ nepřipisují odborníci a veřejnost, tak jako tomu je v uvedené Ericssonově definici, ale média, jež vytváří obraz expertnosti skrze mediální pozornost, kterou vybranému „expertovi na vzdělávání“ věnují (srov. Liessmann, 2015, Štech, 2017). Na tuto skupinu expertů promlouvajících v médiích lze vztáhnout myšlenku Pierra Bourdieuho, jenž v 90. letech upozorňuje na téměř nemožnost něco uceleného a smysluplného sdělit v televizi, a to především díky podmínkám, které si televize klade. I přes tuto nesnáz se v televizi objevuje řada řečníků, a to dle P. Bourdieuho především proto, že si nekladou otázku, zda mají veřejnosti skrze televizi

co říct. Nabízí se vysvětlení, že se řečníci v televizi objevují spíše proto, aby se objevovali a ne proto, aby veřejnosti sdělili něco hlubšího. To vede k tomu, že místo toho, aby se televize stávala nositelkou informací či hodnot, stává se prostředkem naplňování narcistních potřeb řečníků (P. Bourdieu, 2002). Zobecníme-li tuto myšlenku na současnou podobu mediálního světa a vezmeme-li v potaz základní rys „vzdělávacích expertů“, lze k výše uvedeným charakteristikám dodat, že „expert na vzdělávání“ se v médiích může objevovat spíše proto, aby se o něm vědělo, a ne proto, aby sdílel vědění z oblasti jeho zkoumání. S tím pak souvisí absence tázání se, zda má publiku co sdělit a proč by se tato sdělení měla k široké veřejnosti dostat.

Vzhledem k tomu, že základní podstatou médií je vytvářet významy a ty dále předávat, podílí se tak na tvorbě společenských představ o podobě škol, edukační realitě, učitelích a žácích, univerzitách apod (srov. McQuail, 2009, Liessmann, 2015). Zároveň tak vzniká dojem jakýchsi ideálů či cílů, k nimž by se školství mělo ubírat. Zde je na místě uvést druhý rys „expertů na vzdělávání“, který se následně může zrcadlit jednak ve společenských představách, ale také se může promítat do požadavků široké veřejnosti vztahujících se právě k podobě škol apod. Druhým rysem těchto „expertů“ je dle K.P.Liessmanna typické přesvědčení, že „aktuální vzdělávací systém je nejhorší, jaký si lze pomyslet, a že hrozící katastrofu může odvrátit jen zásadní vzdělanostní revoluce“ (Liessmann, 2015, s. 27). Tento apel na změnu bývá často tak silný, že je pro „experty na vzdělávání“ příhodnějším požadavkem revoluce oproti nedostačující vzdělanostní reformě. „Experti na vzdělávání“ tedy veřejně sdílí velice jednostranné názory a přesvědčení – jimž se více věnují další části kapitoly, což se promítá do veřejného mínění a společenských představ či požadavků. Můžeme si všimnout, že rétorika „expertů na vzdělávání“ je typická pro svoji katastrofálnost, varovnost, spásnost, ale i euforičnost z potenciálu, který zůstává u dětí či dospívajících nerozvinut, a to právě díky neefektivním postupům „tradiční školy“ (srov. Liessmann, 2015, Štech, 2017).

Třetím typickým rysem „vzdělávacích expertů“ je často silný vliv na vzdělávací politiku. Jednak politici daleko více než dříve zohledňují medializované veřejné mínění, jež „experti na vzdělávání“ silně ovlivňují (Štech, 2017), zároveň se stávají přímými poradci politiků a ministrů, kde mohou svá přesvědčení uplatňovat (Liessmann, 2015). Tuto výraznou provázanost „vzdělávacích expertů“ a politiky ukazuje také výzkum, který v roce 2018 provedla A. Carr-Chellman². Ta se ve svém výzkumu zaměřila na nominaci Betsy DeVos

² Uvedené závěry prezentuje výzkum *Going to School Doesn't Qualify: The Uses of Education Experts in Mass Media Reporting through the lens of the DeVos hearings*. A. Carr-Chellman působí na Univerzitě Idaho, na College of Education, Health and Human Sciences.

do funkce ministryně školství v Trumpově vládě. Autorku výzkumu překvapovalo, jak zpolitizované diskuse se nad vzdělávacími otázkami vedly, proto se rozhodla výzkumně ověřit, kdo jsou ti lidé, kteří se v médiích ke vzdělávacím tématům vyjadřují. Autorka podrobila analýze data získaná ze šesti hlavních médií v USA (CNN, ABC, CBS, Fox News, MSNBC, NBC) a zjistila, že ve stanoveném výzkumném období čtrnácti dnů (týden před zvolením Betsy DeVos do funkce a týden po zvolení do funkce) se objevilo celkem 290 zmínek o Betsy DeVos, přičemž 29 z nich pouze zmiňovalo její jméno bez dalších výroků vztahujících se ke vzdělávání. U zbylých 261 výroků se zaměřila na diskutéry (aniž by hodnotila povahu výpovědí) a zjistila, že se k výrokům Betsy DeVos, týkajících se vzdělávání, vyjadřovalo přes 1000 mluvčích. Z toho pouze devět z nich označila za odborníky na vzdělávání, přičemž kritériem odbornosti pro ni bylo odborné vzdělání nebo praxe v oblasti vzdělávání. Konkrétně za odborníky označila pět zástupců Národní vzdělávací asociace a americké federace učitelů (*National Education Association and American Federation of Teachers*), bývalého ředitele školy, bývalého ministra školství, generálního ředitele neziskové organizace zaměřené na vzdělávání a jednoho vysokoškolského profesora. Zajímavý je však fakt, že pouze jeden z označených odborníků vystudoval obor zaměřující se na pedagogické vědy či na učitelství. Ostatní odborníci získali titul z politologie či politických studií. Zbylí řečníci pak byli právě „vzdělávací experti“, komentátoři či političtí aktéři³ (A. Carr-Chellman, 2018).

Na základě výše popsaných typických rysů S. Štech hovoří o dvou typech „expertů na vzdělávání“. První typ nazývá jako *intelektuála bez hranic*. Jedná se o „vzdělávacího experta“, který se bez pozastavení vyjadřuje ke všemu, a to i k tomu, co dalece přesahuje jeho odbornost. Tento typ „vzdělávacího experta“ zneužívá své autority, jež získal v jedné oblasti k tomu, aby dodal věrohodnost svým výrokům vztahujícím se k jiné oblasti, kam jeho odbornost nedosahuje. Lze tedy konstatovat, že tento typ „experta“ si není dobře znám svých „odborných“ hranic anebo je vědomě překračuje. Pokud bychom tuto charakteristiku aplikovali na vzdělávací oblast, znamenalo by to, že se ke vzdělávací problematice vyjadřuje někdo, kdo získal odbornost ve zcela jiné oblasti, čehož v podstatě zneužívá. Druhým typem „experta na vzdělávání“ je takzvaný *informovaný laik*. Pro tohoto experta je typická neschopnost systematicky poznávat, odlišovat hlubší vědění od povrchnějších informací, v podstatě volné

³ Výzkum přináší zajímavá zjištění o tom, že se k otázkám vzdělávání vyjadřuje v podstatě kdokoliv se silnými vazbami k politice. Autorka identifikovala dle jejích kritérií devět odborníků, nicméně pouze jeden z odborníků prošel teoretickou přípravou ve svém oboru. Pokud bychom akcentovali výše popsaná kritéria – tedy to, že expert se stává expertem skrze svoji hlubokou teoretickou a praktickou zkušenost, snížil by se počet z devíti expertů pouze na jednoho.

vyjadřování bez souvislostí, obsahující protimluvy či přehnaný důraz na osobní zkušenost, která je často zobecňována. Jeho přístup k poznávání je natolik laický, že je příhodnější hovořit o informovaném laikovi než o expertovi-vědci (Štech, 2017). V případě vzdělávání by tedy šlo o mluvčího, jež se stylizuje do vědecky poučeného odborníka, aniž by bylo možné ho za odborníka v pravém slova smyslu považovat.

1.2. Tři silná přesvědčení „vzdělávacích expertů“

Jak již bylo uvedeno výše, „experty na vzdělávání“ pojí ostrá kritika školy a vzdělávacího systému, jež se vyznačuje třemi typickými přesvědčeními, promítajícími se do kritiky „expertů. Jedná se o následující přesvědčení: (1) škola děti nedostatečně připravuje pro budoucí život; (2) absolventi současného školského systému nejsou připravováni pro potřeby pracovního trhu, (3) škola v dětech hubí veškeré nadání a kreativitu (srov. Liessmann, 2015, Štech, 2017). Jednotlivým přesvědčením se podrobněji věnuje tato část kapitoly.

1.2.1. Nedostatečná příprava na budoucí život

Pro „experty na vzdělávání“ je typický požadavek na propojování života a školy. Klasické obsahy by dle expertů měly být nahrazeny problémovým a zkušenostním učením, přičemž vycházet by se mělo především z blízké zkušenosti dětí. Základní otázkou tedy je, co a jak žáky ve školách učit a jakými dovednostmi je vybavit, aby byli schopní obstát v neustále proměňujícím se světě (Liessmann, 2015).

Lze v podstatě hovořit o dvou typech kurikula, a to o *kurikulu konstruovaném s ohledem na potřeby žáka*, přičemž v takovém případě se žák především učí, jak se učit a důraz je kladen na rozvoj osobnosti a o *kurikulu vyvíjeném na základě teoreticky předmětného zaměření*, přičemž se žáci učí převážně a „tradičně“ obsahy jednotlivých předmětů (Kořa, 2007). Otázky o podobě kurikula zaznívaly v každé dějinné etapě školství a není tomu jinak ani v současné době. Problematické však dle K.P. Liessmanna je, že „experti na vzdělávání“ se příliš neptají a akcentují svoji představu s minimální reflexí (Liessmann, 2015).

Základním požadavkem na vzdělávací obsahy ze strany „expertů na vzdělávání“ je propojování školy se životem a striktní odmítání kurikula vyvíjeném na základě teoreticky předmětného zaměření.⁴

⁴ Například Ondřej Šteffl, který bývá v médiích označován za experta na vzdělávání (blíže o tom pojednává analytická část) v rozhovoru pro DVTV říká, že děti z jeho školy (myšlena ze ScioŠkoly) by měly být během školní docházky dovedené k tzv. studijní autonomii, což dle něj znamená, ke schopnosti samostatně nebo s malou

Na školu jako na instituci byla v historii směřována řada kritik. Kritika poprvé výrazně zazněla na přelomu 19. a 20. století s *reformním pedagogickým hnutím*, které ostře kritizovalo tehdejší podobu vzdělávání. V roce 1921, na sjezdu v Calais, byla oficiálně založena *Společnost pro novou výchovu*, kde se A. Ferrière vymezil proti „tradiční“ podobě výchovy ve škole. Z tohoto důvodu hovoří o *nové* výchově, kterou vysvětluje jako výchovu *lepší*, tedy lepší v porovnání s tzv. tradičním pojetím (srov. Kasper, 2008, Štech, 1992). Tradiční škola byla kritizována především proto, že byla dle reformátorů postavena na drilu a na pouhém osvojování si poznatků, nevedla žáky v duchu spiritualismu k obohacování duchovního života a následné odpovědnosti za sebe i za společnost. K žákům nebylo přistupováno individuálně a ve školách chyběly hlubší interpersonální vztahy, jež by žáky učily vzájemnému respektu (Štech, 1992).

Důvodem, proč je zde reformní pedagogické hnutí připomínáno je fakt, že se již tenkrát výrazně objevuje požadavek na propojení školy se životem. Výchova i vzdělávání mělo v duchu reformního hnutí především respektovat svobodu a přirozenost dítěte, metody měly vycházet z principů činného učení, učivo mělo být individualizováno a vycházet z témat, která jsou dětem blízká, tedy vychází z jejich vlastní životní zkušenosti (Kasper, 2008). Tyto požadavky na výchovu a vzdělávání nezapadly v zapomnění, ale zaznívají stále. Jednak dnes vzniká řada alternativních škol, kde se výše popsané principy realizují, stále častěji se objevují hlasy požadující implikovat tyto principy do tzv. hlavního vzdělávacího proudu a v neposlední řadě lze sledovat, že současná kritika školy, kterou často reprezentují právě „experti na vzdělávání“, stojí na podobných argumentech, které přineslo reformní pedagogické hnutí.

Jinak řečeno, lze až do dnešní doby sledovat formování dvou konceptů vzdělávání: 1) koncept inspirovaný novověkou filosofií a vědou vycházející z lidské přirozenosti, kdy hlavním úkolem výchovy má být rozvoj vrozených dispozic, k čemuž je nutným předpokladem individuální přístup k vychovávanému; 2) koncept, který lze označit za klasický, kdy výchova má především kultivující či formující význam, zdůrazňující transcendentní charakter výchovy (Strouhal, 2013). Toto dvojí nahlížení na výchovu a vzdělávání lze s možnými aktualizacemi zaznamenat i v současné pedagogické diskusi. Ať je to směřování vzdělávací politiky⁵, která klade důraz

dopomocí naučit se prakticky cokoliv. O.Šteffl říká, že sice žáci nebudou mít takový rozsah znalostí jako např. absolventi ostatních škol, ale budou schopní se naučit velice rychle a efektivně cokoliv, co samy budou chtít. Tato dovednost je dle něj pro žáky nezbytná, a to především proto, že svět, který děti čeká, bude v budoucnu složitější a bude vyžadovat neustálé učení. To dobře prezentuje jeho výrok „*My nevíme, jaká znalost bude potřeba, ale bude potřeba se učit, to se mi zdá, že je tutovka*“ (Drtinová, 2015).

⁵ Například jeden ze dvou hlavních strategických cílů připravované *Strategie 2030+* zní: „Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“. Jedná se o nový navazující

na osvojování si kompetencí důležitých pro život nebo již zmíněná kritika ze strany „vzdělávacích expertů“. Tím je veřejnosti skrze média v podstatě sdělováno, že jediný možný (a správný) model je ten, vycházející z přísné individualizace a přirozenosti dětí – tedy ten jež dětem zajistí, že díky osvojeným kompetencím obstojí v neustále měnícím se světě.⁶ „Experti“ již nedodávají, že tento psychologicky laděný koncept ve své podstatě popírá kulturně citlivý přístup, což lze vysvětlit následovně: pokud si politika, potažmo společnost, klade za cíl vychovávat kulturní bytosti, není možné pouze rozvíjet individuální osobnost každého dítěte a vycházet pouze z blízké zkušenosti dětí. Ve výchově a vzdělávání je také nutné respektovat základní princip enkulturace, tedy osvojování si kultury dané společnosti a, stavět tak na tom, co již před námi objevily předchozí generace (srov. Liessmann, 2015, Štech, 2017, Strouhal, 2013). Výstižně to vyjadřuje K. P. Liessmann, když říká: „dát mladým lidem tolik času, aby ještě jednou vynalezli kolo, může znít dobře, ve skutečnosti jim tím však budeme životní čas krást“ (Liessmann, 2015, s. 34).

Akcent pouze na výchovu a na vzdělávání orientované na rozvoj osobnostních dispozic žáků a na osvojování si životních kompetencí, v zásadě oslabuje význam školy jako instituce. S. Štech říká, že lze u nás od 90. let sledovat dvě vlny kritik školního vzdělávání. První kritika se zaměřovala na povinnost dětí vzdělávat se v instituci, jež děti omezuje v jejich vlastní tvořivosti a odebírá jim možnost svobodně se seberealizovat. Druhá kritika, která už neměla pouze lokální charakter, začala sílit v prvním desetiletí 21. století. Škole začala být vyčítána její neefektivnost, což je dle kritiky důsledek výrazné zaostalosti za vědeckými a technologickými poznatky, její oddělenost od života, ale také oddělenost školy od trhu práce (Štech, 2017). Do škol postupně začaly pronikat neoliberální tendence a začalo docházet k tzv. *ekonomizaci vzdělávání* tak, jak to blíže popisuje následující část kapitoly. Ačkoliv škola jako instituce již dnes zdaleka

dokument, který bude vymezovat hlavní priority, cíle a opatření vzdělávací politiky a systému do roku 2030 (MŠMT, © 2013–2020).

⁶ To demonstruje také článek s názvem *Školy mají problém. Učí látku, ale ne děti, říká expert na vzdělávání*. V článku promlouvá Bohumil Kartous (označován médii za experta na vzdělávání) a zmiňuje neschopnost škol vybavit žáky tzv. klíčovými kompetencemi pro život – kompetencemi komunikativními, kritickému myšlení a kompetencemi k řešení problémů. B. Kartous porovnává české absolventy s absolventy dánského vzdělávacího systému a konstatuje, že si sice Dánové odnášejí ze školy oproti Čechům méně poznatků, ale po příchodu do zaměstnání si umí lépe poradit a efektivněji hledat řešení. To pravděpodobně dle něj proto, že dánský vzdělávací systém nekonzervuje podobu vzdělávání minulého století. Školu tak obviňuje z nedostatečné přípravy pro budoucí život, což je dle něj logické vyústění toho, že ve škole žáky učí učitelé, kteří více kladou důraz na poslušnost než na to, aby z dětí vychovali svobodně uvažující osobnosti. V Kartousových odpovědích se viditelně odráží popsany první vzdělávací koncept, vycházející z přirozenosti každého jedince s jasně vymezeným postojem proti klasickému pojetí vzdělávání (Trachtová, 2015).

nedisponuje monopolem na vzdělávání, má ve společnosti své významné místo, které ve své podstatě „experti na vzdělávání“ zpochybňují.

K čemu společnost vůbec potřebuje školu? Škola je především společenskou institucí, což jednoduše znamená to, že má svůj jasně určený společenský účel. Tento účel je pak prezentován skrze jednotlivé funkce školy, jež vychází z dílčích cílů těch, kteří ve škole nějak jednájí nebo se podílejí na tvorbě vzdělávacích strategií a koncepcí (srov. Průcha, 2009, Kořa 2007). Funkce školy se proměňují s ohledem na společenský kontext, Jaroslav Kořa hovoří o následujících funkcích současné školy:

- a) *funkce výchovná* – je v kontextu této kapitoly velice důležitá. Její podstatou je přenos kultury a hodnot z generace na generaci. Škola jako instituce se podílí na kultivaci člověka a na tvorbě jeho morálky (Kořa, 2007).
- b) *funkce vzdělávací* – podstatou vzdělávacího procesu je systematické osvojování si vědomostí a dovedností. Podstatou této funkce tedy je osvojit si vědomosti či dovednosti a v ideálním případě dovést jedince k tomu, aby byl schopen vlastního sebevzdělávání (Kořa, 2007).
- c) *funkce kvalifikační* – tato funkce zdůrazňuje potřebu vybavit žáky vědomostmi a dovednostmi potřebných pro své budoucí povolání (Kořa, 2007).
- d) *funkce integrační* – prostřednictvím školy se žáci integrují do společnosti, učí se navazovat sociální vztahy, setkávají se odlišností, kterou se učí respektovat a přijímat (Kořa, 2007).
- e) *funkce selektivní* – funkce selektivní je ve své podstatě poměrně kontroverzní funkcí, a to proto, že se škola svojí selekcí podílí na určování životního „osudu“ každého žáka. Její podstatou je usnadňování a znesnadňování budoucího profesního zaměření, a to prostřednictvím přijímacích zkoušek, diplomů či vysvědčení (Kořa, 2007).
- f) *funkce ochranná* – v dnešní době se jedná především o ochranu před nepříznivými psychickými či sociálními vlivy. Škola chrání také společenské ideály, s nimiž je dítě v rámci výchovně vzdělávacího procesu konfrontováno (Kořa, 2007).
- g) *funkce resocializační či nápravná*. – svůj smysl plní především ve speciálním vzdělávání a při zařízeních ústavní a ochranné péče (Kořa, 2007).

Z výčtu funkcí školy je zřejmé, že škola jako instituce má ve společnosti bezpochyby své místo a kritika směřovaná vůči škole jako instituci by měla tyto funkce nějakým způsobem reflektovat.

Na závěr lze pouze konstatovat, že se tradičně škola zcela záměrně odtrhovala od života. To především proto, aby představovala bezpečný prostor pro dítě, v němž může být seznamováno s idealizovanou realitou, aby ochraňovala děti před amorálním jednáním objevujícím se ve společnosti a umožňovala jim rozvíjet se v prostředí, v němž odstupuje od každodenní reality. To celé velice dobře vystihuje metafora *školy jako muzea lidských ctností* (Kořa, 2007). Tímto nemá být řečeno, že řada kritik směřované na adresu školy nejsou oprávněné. Zcela jistě kritici a specificky „experti na vzdělávání“ poukazují na řadu problémů školy, jež jsou nutné systémově či lokálně řešit. Je však na místě se ptát, jaké reálné důsledky by pro společnost mělo to, pokud by výchova a vzdělávání bylo orientováno přísně psychologicky tak, jak prosazují „experti na vzdělávání“. Minimálně lze konstatovat, že takový výchovně vzdělávací koncept by mohl podporovat kulturní zapomínání, což komentuje K. P. Liessmann následujícím způsobem: „mnohá se pak musí objevovat ještě jednou a dobrým příkladem toho je v neposlední řadě expert na vzdělání. Většina toho, co nám sděluje jako revoluční poznatek, se nachází u klasiků pedagogiky od Komenského po Humboldta“ (Liessmann, 2015, s. 34).

1.2.2. Nedostatečná příprava absolventů pro potřeby pracovního trhu

Častým argumentem pro reformu současné podoby vzdělávání je nedostatečná příprava absolventů pro potřeby trhu práce. Jedná se však o argument poměrně nový, objevující se až koncem 20. století, který postupně vedl ke změně školy, vzdělávacího systému, ale také ke změnám na úrovni vzdělávací politiky. Vzdělávací politika dnes stále více čerpá z ekonomických teorií a průnik neoliberalismu do vzdělávání se stává stále viditelnějším (např. Kašák, Pupala, 2010, Štech, 2007, Keller, Tvrdý, 2008, Liessmann, 2008 apod.). Na nabídku a poptávku trhu začalo reagovat také vzdělávání, přičemž škola začala připomínat spíše podnik než historicky ukotvenou státní instituci formující své občany.

Jan Keller a Lubor Tvrdý se zamýšlí nad proměnou pojetí vědění v průběhu 20. století, což demonstrují skrze tři metafory. To, jak bylo vědění pojímáno v 1. polovině 20. století, vystihuje metafora *školy jako chrámu*. Vzdělání představovalo něco výjimečného, a s tím souviselo omezení přístupu ke vzdělávání pouze pro elitu. Smyslem vzdělávání bylo vyšší poznání a hledání pravdy, které nemělo jakkoliv sloužit praktickým účelům. Vzdělanci se v té době nemuseli zabývat konkurenceschopností, protože vzdělání jim automaticky zajišťovalo výsadní postavení ve společnosti (Keller, Tvrdý, 2008).

Po 2. světové válce však dochází k celospolečenským změnám. Rozvíjí se věda a technika, dominantní sférou ekonomiky se stávají veřejné služby a k proměně dochází také v oblasti vzdělávání. Nově se vzdělání rozšiřuje mezi širokou vrstvu obyvatel, stává se prostředkem

demokratizace a přestává být omezeno pouze pro vybranou skupinu lidí. Vzdělání má v této době sloužit především ke společenskému vzestupu, což lze vyjádřit metaforou *školy jako výtah*. Skrze vzdělání je tedy možné se dostat „výš“, k relativnímu blahobytu střední vrstvy (Keller, Tvrdý, 2008).

V poslední čtvrtině 20. století se vzdělání stává již takřka samozřejmostí. Vzdělání přestává působit jako výtah tak, jak tomu bylo v předchozí etapě, ale začíná spíše připomínat *pojišťovnu*, která má absolventům zajistit, aby se alespoň udrželi na pozici, kterou si vydobyli jejich rodiče. Absolventi různých stupňů a typů škol by především měli být schopní se přizpůsobit rychlým změnám na trhu práce, jež jsou důsledkem globální ekonomiky, ale také by měli být schopní maximálně zužitkovat nabyté vědění, aby se jim jejich investice do vzdělávání vyplatila (Keller, Tvrdý, 2008). Tato vzdělávací tendence postupně sílí a vědění se ve 21. století transformuje do útržkovitých informací s ohledem na jejich využitelnost. Stává se z něj výrobní prostředek, na což reagují i vzdělávací instituce, ze kterých se stávají podniky produkující informované absolventy (Liessmann, 2008). Současná ekonomika nás tlačí do pozice, ve které zabývat se hledáním pravdy by bylo spíše ztrátou času.

Také S. Štech popisuje pronikání neoliberálních tendencí do škol a do vzdělávání, přičemž za základní rysy označuje následující: a) *vzdělání se proměnilo ve zboží*, jehož pravou hodnotu určuje nabídka a poptávka na trhu. Zcela logicky se pak vzdělání proměňuje do účelových celků tak, jak bylo výše popsáno; b) *individuální se nadřazuje zájmu společnému*, což vychází z předpokladu, že by každý měl objevit své potřeby a zájmy, aby se správně profiloval a následně začlenil na trh práce; c) *svobodná a odpovědná volba*, která primárně vychází z přání žáků či rodičů, vede ke znevýhodňování méně informovaných rodičů a následně se odráží v elitářství na straně jedné a nekvalitě vzdělání na straně druhé. Škola tak postupně dle S. Štecha „rezignuje na autonomii školní kultury a na její kultivaci“ (Štech, 2007, s. 330). To celé lze shrnout tím, že školu by měl opouštět kompetentní absolvent, který se nejen plynule začlení na trh práce, ale bude se na něm také umět flexibilně pohybovat. Škola začíná připomínat spíše samoobsluhu, ve které učitel vystupuje v roli prodáváče poskytujícího zboží (tedy individuálně volené podněty) dle žákem zvolené poptávky samozřejmě reflektující pracovní trh (Štech, 2017).

Škola postupně ztrácí možnost ovlivňovat chování trhu práce a musí se naopak pracovnímu trhu podřídít, jinak bude obviněna ze zastaralosti. Tomuto procesu napomáhají také „experti na vzdělávání“, jakožto produkty kritizovaného vzdělávacího systému, již mediálně šíří neoliberální myšlenky a zdůrazňují potřebu propojení trhu práce se vzděláváním. To ostatně potvrzují výsledky vycházející z analytické části, které ukazují, že je tento požadavek

u „expertů na vzdělávání“ opravdu aktuální. Analýza také ukazuje, že se mezi „experty na vzdělávání“ objevují podnikatelé zakládající si vlastní školy, již logicky mohou profitovat z takto pojatého vzdělávání.

1.2.3. Škola v dětech hubí veškeré nadání a kreativitu

K. P. Liessmann říká, že jedním ze společných rysů „expertů na vzdělávání“ je přesvědčení, že: „novorozenci, batolata a malé děti jsou báječné, rozsáhle kompetentní, mnohostranně nadané, vysoce talentované a kreativní bytosti, které jsou jen korumpované, lámané a ničené antikvárním systémem vzdělávání“ (Liessmann, 2015, s. 28). Pokud bychom zvážili toto tvrzení do důsledku, znamenalo by to, že nebýt školy, byly by na světě většinou jen kreativní a talentované bytosti nepodléhající uniformitě, kterou škola jako instituce dle „expertů“ produkuje. V promluvách „expertů na vzdělávání“ se setkáváme se s tvrzeními typu: *škola „pohrbívá“ či „zabíjí“ tvořivost u dětí.*⁷ Je tedy na místě položit si otázky: co je to tvořivost a jak tvořivosti rozumět v kontextu školního prostředí?⁸

Zjednodušeně lze říct, že lidská tvořivost stojí již od počátku za pokrokem lidstva. Intenzivněji se tvořivost začala zkoumat v 50. letech 20. století, na což měla vliv snaha vyhrát „soutěž“ o to, komu se jako prvnímu podaří dobýt kosmos, ale také vymezení se proti dosavadnímu chápání pojmu inteligence ze strany amerických psychologů (Semerád, 2009). Vzhledem k tomu, že je společenský pokrok úzce propojen s tvořivostí, nelze pochybovat o tom, že tvořivost představuje důležitou vlastnost člověka, kterou by škola u žáků měla podporovat. Řada odborníků také upozorňuje na rychle měnící se svět, v němž je tvořivost nutnou součástí „výbavy“ každého jedince – a to především proto, aby byli lidé schopní na nové změny vhodně reagovat. J. Němec o tvořivosti soudí, že „dodává člověku⁹ subjektivní smysl života“ (Němec,

⁷ Na velice populární konferenci TED zazněly od K. Robinsona, experta na vzdělávání, například následující výroky: „Všechny děti mají ohromná nadání a my jimi zcela bezohledně mrháme; kreativita ve vzdělávání je nyní stejně důležitá jako gramotnost a měli bychom k ní přistupovat se stejnou vážností; vzděláním zbavujeme lidi jejich tvůrčích schopností; vzdělávání produkuje univerzitní profesory – náš vzdělávací systém je založen na myšlence akademických schopností; mnoho bystrých a tvůrčích lidí si myslí, že nejsou ani jedno, protože to, v čem byli ve škole dobří, nebylo docenováno nebo to bylo stigmatizováno (...)“ (Robinson, 2006).

⁸ Pro školní prostředí je důležitá změna nahlížení na tvořivost, o které hovoří J. Maňák. Ten upozorňuje na to, že dříve bylo na tvořivost nahlíženo spíše jako na genialitu, jako na něco, co bylo určeno pouze vyvoleným, a to především z oblasti umění. V moderní době však došlo k posunutí toho, jak je pojem chápán. Dnes tvořivost představuje jakoukoliv lidskou činnost, která přináší něco nového nebo která člověka či společnost povznáší. Tvořivě se může chovat v podstatě kdokoli, musí mu však k tomu být vytvořeny vhodné podmínky (Maňák, 1998, s. 13). Znamená to tedy, že budou-li učitelé vytvářet vhodné podmínky, mohou k tvořivému jednání dovést v podstatě každého žáka třídy, dle jeho individuálních schopností.

⁹ Pro porozumění kontextu bylo do citace vloženo slovo *člověku*.

2000, s. 65), dopomáhá mu k tomu, aby v životě uspěl, stává se neodmyslitelnou součástí při tvorbě kulturních hodnot a v neposlední řadě působí na člověka blahodárně, a to proto, že představuje podstatnou součást zábavy a relaxace (Němec, 2000).

Tvořivost neboli kreativitu, lze chápat jako soubor vlastností, jež zapříčiňují tvořivě konat či řešit problémy. Za *tvořivou* označujeme takovou činnost, která má za výsledek něco nového, originálního (např. Čáp, 2007; Nakonečný, 2009). Na to, jak se tvořivost utváří, není jednotný pohled. J. S. Dacey a K. H. Lennon uvádí, že tvořivost vzniká multifaktoriálně – v různé míře se na tvorbě podílí faktory *biologické*, *psychologické*¹⁰ a *sociální*, které jsou ve vzájemné součinnosti (Dacey, Lennon, 2000). J. Maňák uvádí, že vrozená je pouze „určitá hranice tvořivého chování člověka, která vymezuje minimální a maximální rozsah, proto velké předpoklady k tvořivému chování nemohou zcela utlumit ani překážky, které se jí stavějí do cesty, ale na druhé straně ani vydatný trénink nemusí být účinný při malých předpokladech k tvořivým činnostem v dané oblasti“ (Maňák, 1998, s. 82). Pokud bychom přijali tento pohled, bylo by tvrzení „vzdělávacích expertů“, že škola u dětí „pohřbívá“ jejich tvořivost, značně omezené. Na školu lze nahlížet „pouze“ jako na jeden (byť velice důležitý) *sociální faktor*, jež se podílí na tvorbě tvořivosti. Žáci do školy přichází s individuální *biologickou* a *psychickou* vybaveností a se silnou *sociální zkušeností z rodinného prostředí*, což nelze při podobných výrociích opomíjet.

Tím však nemá být řečeno, že škola na tvořivost dětí nemá žádný vliv. Škola žáky ovlivňuje svým nastavením a přístupem, který tvořivost u žáků může či nemusí podněcovat. Jarmila Skalková říká, že je škola výrazně orientována na intelektuální vývoj, proti němuž se často jako protipól staví tvořivost. Jako příklad uvádí, že víceletá gymnázia či jazykové školy kladou důraz na kritéria zohledňující intelektový výkon jako je prospěch či inteligenční testy. Školy by dle J. Skalkové měly více zohledňovat výzkumy inteligence a tvořivosti, jež ukazují jejich vzájemné vztahy, a ne je stavět proti sobě. S čímž úzce souvisí požadavek na rozšíření hodnocení ve školách (Skalková, 1998, s. 33-34). To podporují také výsledky výzkumu J. Němce, který se zaměřoval na tvořivost u žáků 2. stupně základní školy. Výsledky jeho výzkumu jednak ukázaly, že žáci mají ze školy minimální zkušenosti s divergentními a tvořivými úkoly, ale ukázaly také silnou orientaci školy na výkon, který je většinou hodnocen

¹⁰ Např. J. P. Guilford uvádí, že tvořivosti úzce souvisí s vlastnostmi, jako je výrazná sebedůvěra, ctižádost a impulzivita, určitý nedostatek svědomitosti, otevřenost vůči novým zkušenostem, zvýšená konfliktnost a nespokojenost s daným stavem věcí (Guilford, 1967 podle Nakonečný, 2011). Dále např. J. Čáp zdůrazňuje, že do tvořivého jednání se do jisté míry odráží zkušenosti, míra motivace, vytrvalost, sebeovládání, odpovědnost, vědomosti, schopnosti, postoje, hodnoty či individuální motivy (Čáp, 2007, s. 155).

číselně – tvořivé zpracování je často v hodnocení opomíjeno (Němec, 2000, s. 76). Také J. Maňák konstatuje, že tvořivosti je ve školách věnováno opravdu málo času, přičemž vzdělávání klade důraz na předávání informací a jejich následné zapamatování (Maňák, 1998, s. 76). Zajímavá zjištění také přináší Robert Sternberg a Todd Lubart, kteří upozorňují na to, že škola obecně málo toleruje chybovost žáků. Správnost je většinou odměňována a chybovost trestána. To se následně projevuje ve strachu či neochotě žáků riskovat. Ochota riskovat však představuje důležitý předpoklad pro tvůrčí činnost (Sternberg, Lubart, 1995 podle Dacey, Lennon, 2000). Nutno dodat, že to, zda bude škola tvořivost u žáků spíše podporovat, bude v konečném důsledku vždy záležet na tom, jak na problematiku tvořivosti nahlíží vedení školy, a především samotný učitel. Skrze učitele je realizována výuka a je zřejmé, že bude-li učitel přesvědčen o nepotřebnosti tvořivosti ve škole nebo dokonce o tom, že tvořivost do škol nepatří, pravděpodobně se to promítne do koncepce výuky takového učitele. Ellis Paul Torrance na základě svých výzkumů tvrdí, že učitelé mohou tvořivé jednání odmítat z důvodu, že pak musí čelit nebezpečí, jež s sebou přináší ztráta kontroly nad žáky (Torrance, 1995 podle Dacey, Lennon, 2000). Aktivita při tvůrčích úkolech je ve výuce výrazně přesunuta z učitele na žáky, což od učitele vyžaduje spíše vytváření vhodných podmínek a vedení žáků. Z toho vyplývá, že pokud se učitel rozhodne toto riziko nepodstupovat, nemusí učitel žákovskou tvořivost dostatečně podněcovat.

To, že je tvorba podmínek ze strany učitele pro tvořivost žáků zásadní, ukazuje také výzkum, který provedl Roman Švaříček¹¹. Ten se zaměřil na tvořivý proces u žáků sedmé třídy základní školy, konkrétně na proces pěti nejtvůřivějších a pěti nejméně tvořivých žáků vybrané třídy. K identifikaci těchto žáků byly využity testy KREATOS, přičemž autor následně porovnával strategie učení těchto dvou skupin žáků. Ukázalo se, že je pro tvořivý proces žáka důležité následující: (1) *jak je zadána instrukce* – žáci jsou tvořivější v případě, že je instrukce ze strany učitele srozumitelná, a to včetně jasně určeného časového vymezení, a pokud žáci rozumí tomu, co je od nich očekáváno. Jejich práce je narušována také v případě, že je úkol vysvětlován již během tvořivého procesu a pokud ke splnění úkolu využívají více pomůcek nebo pomůcek, jež jsou pro splnění úkolu zbytečné nebo úplně nové. (2) Tvořivost u žáků podporují také určitá *komunikační pravidla*. Žáci potřebují dostatek času pro vypracování úkolu, hlásit se před sdělováním odpovědí, mít možnost komunikovat se žákem v lavici, a aby je nikdo během zpracovávání úkolu nevyrušoval. (3) Tvořivý výkon ovlivňuje také to, zda si je žák *vědom své*

¹¹ Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že učitelé nejsou schopni identifikovat nejtvůřivější žáky ve třídě. Tvořivost učitelé ztotožňovali s: „inteligencí, pečlivostí, s šikovností s nadšením pro předmět nebo s aktivitou“ (Švaříček, 2004, s. 172).

účasti na úkolu. Tato zjištění jsou důležitá především pro skupinovou formu výuky, při které by každý z žáků měl znát svoji roli ve skupině. Ukázalo se, že je pro žákovskou tvořivost problematičtější, pokud žáci pracují ve skupině s někým novým nebo s někým, s kým spolupracují jen zřídka. Skupina pak musí vynaložit mnoho času na seznamování a na rozdělování si rolí či úkolů. (4) Výzkum poukazuje také na důležitou roli *paměti* každého žáka. Tvořivé úkoly většinou vyžadují vybavit si staré informace a aplikovat je na úkol či propojit nové informace s informacemi starými. Žáci, kteří jsou toho schopní, předvádí tvořivější výkony (Švaříček, 2004, s. 169-176). Z výše uvedeného vyplývá, že pokud učitel ve výuce vytváří vhodné podmínky, může být žákovská tvořivost bezesporu rozvíjena a podporována. Nabízí se však otázka, zda škola ovlivňuje kreativitu u všech jedinců stejně. J. Dacey se zaměřil na rodinný život mimořádně kreativních mladých lidí a provedl v Anglii výzkum s padesáti šesti rodinami. Rodiny byly vybírány dvojím způsobem. „Polovina rodin byla vybrána tak, že příslušníci určité profese označili jednoho rodiče za osobu náležející k pěti procentům nejkreativnějších jedinců v oboru. Druhou polovinu tvořili ti, jež za příslušníky pětiprocentní tvořivé špičky mezi svými studenty považovali dobře informovaní pedagogové“ (Dacey, 1989b, podle Dacey, Lennon, 2000, s. 49). Práce jednotlivých osob poté byly předloženy k posouzení týmu složeného z odborníků a absolventů univerzity v Bostonu. Vybraní mladiství poté vyplnili předložené testy a byly provedeny dvouhodinové rozhovory s rodinnými příslušníky, které měly za cíl porozumět životnímu stylu dané rodiny. Data byla porovnána s daty, jež byla stejným způsobem získána od dvaceti rodin, kde nežil žádný jedinec označený za vysoce tvořivého. Výsledky výzkumu ukázaly, že vysoká míra tvořivosti u mladistvých je především výsledkem faktorů souvisejících s výchovou a rodinným prostředím.¹² Pro diplomovou práci je především zajímavý fakt, že se téměř jednotně rodiny shodly na tom, že škola ať už škola řadící se k tzv. hlavnímu vzdělávacímu proudu či škola alternativní, měla na míru tvořivosti u vysoce tvořivých jedinců jen velmi malý vliv (Dacey, 1989b, podle Dacey, Lennon, 2000, s. 49-56).

Z uvedených příkladů je patrné, že pokud bude škola vytvářet vhodné podmínky pro tvořivé jednání žáků, může tak být jejich tvořivost výrazně podpořena. Výzkumy však nepřinášejí

¹² Z výzkumu například vyplynulo, že tyto rodiny kladly větší důraz na hodnoty místo pravidel chování a vedly děti k tomu, aby si samy určovaly, zda jejich chování naplňuje či nenaplňuje stanovené rodinné hodnoty; že je pro tyto rodiny důležitý smysl pro humor; jejich bydlení je nějak nekonvenčně zařízeno a často jejich interiér disponoval nějakými speciálními sbírkami; projevy tvořivého jednání byly u dětí zaznamenány a rozvíjeny již od útlého věku; většina rodičů tvořivých jedinců měla řadu zájmů a dokázala uvést nějaký speciální aspekt ve svém životě; zkoumaní jedinci se shodli na tom, že musí pracovat mnoho intenzivněji než jejich spolužáci či kolegové.

poznatky o tom, že pokud nebude tvořivost ve školách cíleně rozvíjena, bude docházet k „pohřbívání“ tvořivosti u dětí tak, jak často „experti na vzdělávání“ katastrofálně sdělují. To ostatně vychází také z výše popsaného výzkumu J. Němce, který ve svých závěrech uvádí: „I když je vzdělávací proces často veden pasivně, bez využití žákovské aktivity, je většina dětí schopna (je-li vhodně vyzvána) vyprodukovat zajímavé tvořivé produkty“ (Němec, 2000, s. 76). „Vzdělávacím expertům“ můžeme dát jistě za pravdu v tom, že tvořivost představuje důležitou vlastnost, která by měla být u žáků cíleně rozvíjena a učitelé by měly bezesporu ve výuce vědomě utvářet vhodné podmínky, jež ji budou podporovat.¹³ Nicméně výroky typu *škola hubí v dětech tvořivost* jsou ze strany „vzdělávacích expertů“ minimálně nespravedlivé vůči učitelům, kteří s rozvojem tvořivosti cíleně pracují, ale také jako by oslabovaly vliv biologických, psychických a jiných sociálních faktorů, které mají nezpochybnitelnou roli v životě každého člověka.

1.3. Shrnutí kapitoly

První kapitola pojednávala o problematice pojmu *expert*, potažmo *expert na vzdělávání*. Kapitola nám ukázala, že je v diplomové práci s pojmem *expert na vzdělávání* pracováno ve dvojím významu: 1) *expert-vědec* – jakožto vědecky poučený odborník, řekněme v pojetí Ericssonově či Jandourkově a 2) „*expert na vzdělávání*“ – jakožto expert promlouvající v médiích o vzdělávací problematice, jež bychom mohli spíše označit za tzv. *kvazi experta*, přičemž toto pojetí odpovídá pojetí K. P. Liessmanna a S. Štecha.

Vzhledem k tomu, že se diplomová práce zaměřuje na postavu „*experta na vzdělávání*“, tedy na *experta promlouvajícího* v médiích, bylo toto dvojí vymezení pro porozumění zcela nutné. První kapitola se také specificky zaměřila na charakteristiky typické pro „*experta na vzdělávání*“ a následně na typy přesvědčení, jež se odráží v kritice „*expertů*“ směřující ke škole, vzdělávacímu systému, učitelům apod. Zda jsou tyto charakteristiky a přesvědčení platná i pro „*experty na vzdělávání*“ promlouvající v českých médiích bude podrobně zpracovávat analytická část práce.

V závěru kapitoly bych jen ráda upozornila na fakt, že K. P. Liessmann a S. Štech ve svých kritických textech problematizují pouze určitý typ „*experta na vzdělávání*“. Ten, jak bylo uvedeno, se vyznačuje především svým proreformním smýšlením, ostrou kritikou současné podoby školství a vzdělávání, určitou povrchností a laickým pohledem na vzdělávací

¹³ Nebyly v českém prostředí nalezeny novější výzkumy, které by empiricky ověřovaly postoje učitelů k tvořivosti u žáků.

problematiku. Je však na místě se ptát, *zda podoba „vzdělávacího experta“, jež promlouvá v médiích musí nutně vypadat takto? Existují i další typy „vzdělávacích expertů“, o kterých autoři nehovoří?* Vzhledem k tomu, že na otázky nenalzáme empiricky zpracované odpovědi, byla provedena analýza výstupů masových médií, která si klade za cíl na tyto otázky odpovědět.

2. Problematika pedagogických diskursů

Přesvědčení, která jsou pro „experty na vzdělávání“ typická, se logicky promítají do jejich rétoriky a mediální sebe prezentace. Chceme-li skutečně porozumět mluvě expertů, je zapotřebí analyzovat diskurs, ve kterém se jejich promluvy odehrávají. Tato kapitola si proto klade za cíl představit tři možná dělení pedagogických diskursů podle autorů (1) *Ondřeje Kaščíka* a *Branislava Pupaly*; (2) *Oliviera Reboula*, (3) *Romana Švaříčka*.

2.1. Pojem diskurs

Dle *Velkého sociologického slovníku* pochází pojem diskurs z latinského slova *discurrere*, což lze přeložit jako *rozbíhat se* (*curro, currere = běhat*), *promlouvat* či *mluvit*. Diskurs můžeme současně vykládat jako „uspořádaný soubor vět o daném předmětu, konkrétní podobu vědění“ (Petrusek, Maříková, Vodáková, 1996). Specifický význam dal pojmu diskurs Michel Foucault, pro něhož diskurs představoval ústřední pojem díla *Archeologie vědění*.

Vzhledem k tomu, že M. Foucault používá pojem *diskurs* v různých významech, je poměrně obtížné jednoduše vymezit, jak M. Foucault pojem diskurs chápe. V nejobecnějším slova smyslu diskurs vysvětluje jako „skupinu verbálních performancí; diskurs by potom znamenal to, co je produkováno (a možná vše, co může být produkováno) skupinami znaků¹⁴“ (Foucault, 2016, s. 165). Konkrétněji řečeno je „diskurs je konstituován souborem posloupností znaků potud, pokud jsou to výpovědi¹⁵, tedy pokud jim lze připsat specifické modality existence. (...)“

¹⁴ M. Foucault uvádí, že „diskursy jsou samozřejmě utvářeny znaky, ale to, jak pracují, je víc než jen užívání těchto znaků pro označování věcí“ (Foucault, 2016, s. 78-79).

¹⁵ Výpověď lze považovat za základní jednotku diskursu, za jedinečný způsob existence. Nelze ji označit za jednotku lingvistického typu jako např. větu. M. Foucault se domnívá, že výpověď nevzniká na základě jasných pravidel, jako právě například věta či tvrzení, ale představuje něco víc, než „jen“ pouhou stopu. Chceme-li výpověď popsat, je k tomu nezbytné stanovit si jasné podmínky, za kterých může výpověď pracovat – výpověď představuje funkci, která dává skupině znaků její existenci. (Foucault, 2016, s. 167-168).

Zákonem takových řad je přesně to, co jsem nazval diskursivní formace¹⁶, (...) diskurs může být definován jako skupina výpovědí, které patří k jednomu systému formace¹⁷“ (Foucault, 2016, s. 165). Diskurs tedy nepředstavuje nějakou uzavřenou kategorii, ale je tvořen specifickým souborem výpovědí, u kterých lze popsat pravidla formování, představuje pole, které je tvořeno souborem vztahů mezi výpověďmi. Diskurs je podle M. Foucaulta anonymní, není reprezentován autory či jinými subjekty. Lze ho chápat jako určité historicky podmíněné pozadí, které je součástí každé promluvy, ale zároveň je typické pro určitou historickou epochu, pro *épistémé* dané doby (srov. Foucault, 2016, Strouhal, 2013, Petrusek, Maříková, Vodáková, 1996).

2.2. Pedagogický diskurs a jeho podoby

Pro pedagogiku je typická mnohost pedagogických diskursů. To se například ukazuje při snahách jednoznačně definovat základní pedagogické pojmy, jako jsou výchova a vzdělávání. Za jednotlivými pojmy se vždy nachází nějaké (uvědomované či neuvědomované) pozadí, které zabraňuje pedagogickým pojmům rozumět zcela jednoznačně, respektive brání nám v jejich pevné a jednou pro vždy platné definici. Aktéři, kteří pedagogické diskursy realizují, vždy přistupují k realitě zcela osobitě. Tato osobitost se promítá ve specifické mluvě (diskursu), kterou si každý diskurs utváří (srov. Kaščák, Pupala, 2009, Strouhal, 2013). Byť pedagogické diskursy vycházejí ze zcela odlišných hodnot „nemají za následek to, že by referovaly o něčem zcela jiném a že by nemohly být porovnatelné – naopak mají konkurenční povahu a často si navzájem nastavují zrcadla, ve kterých se dají konkurující přístupy vnímat kriticky“ (Kaščák, Pupala, 2009, s. 19). Taková porovnávání u jednotlivých diskursů odhalují zamlčená či nediskutovaná témata.

2.3. Pedagogické diskursy dle Ondřeje Kaščáka a Branislava Pupaly

O. Kaščák a B. Pupala ve svém díle *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* představují

¹⁶ Diskursivní formace představuje „pravidelnost, kterou lze spatřit mezi objekty, typy výpovědí, pojmy či ve volbě tématu“ (Foucault, 2016, s.62). Pojem diskursivní formace odkazuje na to, že není pouze jeden diskurs, který by byl univerzálně uplatnitelný, protože existuje řada diskursivních formací, které lze vztáhnout k různým oblastem. Diskursivní formace je charakteristická pro svoji specifičnost a otevřenost, respektive není striktně ohraničená (Foucault, 2016).

¹⁷ Systém formování znamená „charakterizovat diskurs či skupinu výpovědí pravidly nějaké praxe“ (Foucault, 2016, s. 114).

šest pedagogických diskursů, které budou v následující části kapitoly blíže popsány. Jedná se o diskurs: (1) *humanistický*, (2) *funkcionální*, (3) *interakční*, (4) *rekonstrukcionistický*, (5) *konsensuální* a (6) *neoliberální*.

2.3.1. Humanistický diskurs

Pro tento typ diskursu je charakteristická orientace na *individualitu* – na její potřeby, zájmy a schopnosti. Podstatou diskursu je maximálně rozvinout jednotlivé složky osobnosti, přičemž v pozadí stojí předpoklad, že každý jedinec je schopen seberegulace, pokud mu jsou vhodně nastaveny podmínky. Cílem výchovy v humanistickém pojetí je utvářet vhodné a podnětné prostředí, ve kterém se bude moci individualita každého jednotlivce utvářet. Humanistický diskurs vyzdvihuje víru v přirozené dobro každého člověka, podřizuje proces učení individualitě a akcentuje zodpovědnost každého za svůj osobní rozvoj (Kaščák, Pupala, 2009). To se odráží ve slovníku, který se stal pro tento typ diskursu typický. Klíčovými pojmy jsou: „*seberealizace, seberegulace, sebeakceptace, sebeaktualizace*, a dále klade důraz na *autonomii, svobodu, empatii* apod.“ (Kaščák, Pupala, 2009 podle Pupala, 2001, s. 186).

Silný důraz na individualitu, sebevýchovu a seberozvoj s sebou nese změnu postavení učitele. Z učitele se v humanistickém diskursu stává tvůrce podmínek či situací a představuje spíše průvodce dohlížejšího na učební proces žáka. Učitel zde není tím, kdo vyučuje, ale tím, kdo žákovi pomáhá s jeho sebeučením. Zodpovědnost za učební proces tedy nenese učitel, ale žák, jenž sám rozhoduje o tom, jakým směrem se jeho seberozvoj bude ubírat (Kaščák, Pupala, 2009).

Myšlenky tohoto typu se formují již v 18. století u J.-J. Rousseaua a dále ovlivnily myšlení J. G. Herdera, L. N. Tolstého, reformní pedagogické hnutí v čele s E. Keyovou, promítly se do humanistické psychologie a současně je lze spatřovat například v teorii radikálního konstruktivismu (Kaščák, Pupala, 2009).

2.3.2. Funkcionální diskurs

Ústředním pojmem tohoto diskursu je pojem *socializace*. Funkcionální diskurs vychází z předpokladu, že se člověk stává lidskou bytostí za pomoci společnosti a výchovy. Jinak řečeno „člověk se stává člověkem osvojováním si sociálních norem chování“ (Kaščák, Pupala, 2009, s. 21).

Ve výchově člověka hraje dle funkcionálního diskursu hlavní roli prostředí, skrze které je výchova realizována – „výchova je přirozeně vynucována prostředím, je funkcí tohoto prostředí

(proto také pojmenování směru – funkcionální)“ (Kaščák, Pupala, 2009, s. 21). Prostředí, a to v širším i užším slova smyslu, určuje, jací lidé z nás budou, přesněji řečeno, jak budeme vzdělání a vychování. Oproti humanistickému diskursu zde nejde o tvorbu vhodných podmínek pro rozvoj individuality, ale o zprostředkování vzorců či norem chování, skrze které teprve dochází k individualizaci každého člověka (Kaščák, Pupala, 2009).

Ze slovníku funkcionálního diskursu se zcela vytrácí pojmy, jako je sebevýchova či seberozvoj. To souvisí s nedůvěrou v přirozený a autonomní růst člověka. Pokud se zde objevuje víra v něco přirozeného, tak je to spíše víra v negativní „danost“ člověka (např. Freud). Stojí zde předpoklad, že člověk se nerodí od přírody dobrý, naopak se rodí jako bytost asociální. Z tohoto důvodu je hlavní funkcí výchovy člověka socializovat a umožnit tak člověku vrůst do společnosti a osvojit si její normy chování (Kaščák, Pupala, 2009).

Základy funkcionálního diskursu lze spatřovat již u Platóna, dále se rozvíjí například v Hegelově filozofii a silně ho ovlivnili behavioristé (Kaščák, Pupala, 2009).

2.3.3. Interakční diskurs

Tento typ diskursu je spíše diskursem psychologickým, jež příliš nepracuje se základními pedagogickými pojmy, jako je výchova, vzdělávání či socializace. Dominantními pojmy tohoto diskursu jsou *vývoj a učení*, přičemž interakční diskurs do pedagogiky zasahuje především skrze otázky: *jak nejlépe vystavět vyučovací proces, aby odpovídal vývojovým a kognitivním požadavkům žáků* či *jak vést žáky ke smysluplnému a efektivnímu učení* (Kaščák, Pupala, 2009).

Do názvu diskursu se promítla klíčová myšlenka, tedy to, že na rozvoji jedince se podílejí vnitřní i vnější faktory, které jsou ve vzájemné interakci – rozvoj jedince je chápán jako výsledek těchto interakcí. Oproti předchozím diskursům se zde neřeší dilema, zda je rozvoj jedince výsledkem vnitřních dispozic či výsledkem vnějšího působení. Toto výchovné dilema je v interakčním diskursu zcela zamítnuto, poněvadž „rozvoj není možné klást jako opozitum k seberozvoji, výchovu jako protiklad sebevýchovy – z procesuálního hlediska, z hlediska výstavby individuální zkušenosti totiž paralelně probíhají oba procesy, přičemž nejde o procesy paralelní, ale jsou ve vzájemném vztahu“ (Kaščák, Pupala, 2009, s. 68).

Interakční diskurs nejcitelněji pronikl do formování oborových didaktik, jimž poskytuje teoretický background. Tento diskurs prezentují především autoři J. Piaget a L. S. Vygotskij (Kaščák, Pupala, 2009).

2.3.4. Rekonstrukcionistický diskurs

Rekonstrukcionistický diskurs je diskurs se silným přesahem do sociologie. Základním požadavkem tohoto diskursu je *rekonstrukce*, a to (1) školy jako instituce; (2) obecně výchovně – vzdělávacího procesu; (3) společnosti. Realizátoři rekonstrukcionistického diskursu vnímají výchovně-vzdělávací realitu jako součást reality společenské a předpokládají tak, že skrze školu či vzdělávání je možná změna společnosti. Na pozadí tohoto diskursu stojí předpoklad, že škola přímo ovlivňuje a rozvíjí své žáky/studenty, kteří pak mohou po absolvování školy pozitivně ovlivňovat své okolí a zároveň tak mohou snáze odolávat negativním jevům ve společnosti (Kaščák, Pupala, 2009).

Společnost je realizátory tohoto diskursu vnímána jako sociálně nespravedlivá, jako taková, která neposkytuje všem stejné šance. Z tohoto důvodu jsou základními motivy tohoto diskursu: „emancipace utlačených, diskriminovaných, sociálně slabých a znevýhodňovaných“ (Kaščák, Pupala, 2009, s. 25). Společenská nerovnost není jediné, co představitelé tohoto diskursu tematizují. Autoři upozorňují také na ekonomické hrozby nebo na potřebu změny životního stylu. Tyto problémy však ze společnosti nezmizí, dokud nebude radikálně změněn vzdělávací systém a s ním škola jako instituce¹⁸ (Kaščák, Pupala, 2009).

Rekonstrukcionistický diskurs viditelně sleduje politické cíle a vychází z jasně levicové ideologie, která „je ukotvena např. v neomarxistickém myšlenkovém hnutí nebo v liberálních ideologiích feminismu, ekologismu, multikulturalismu či přímo nové sociologii“, přičemž nátlak na změnu školního vzdělávání často vyvíjí různá sociální hnutí, bojující za práva znevýhodňovaných (Kaščák, Pupala, 2009, s. 25).

Mezi autory tohoto diskursu O. Kaščák a B. Pupala řadí autory jako je I. Illich, A. Toffler.

2.3.5. Konsensuální diskurs

Tento typ diskursu je typický pro svůj *skepticismus vůči novátorským hnutím a tendencím*. Klíčovým pojmem je pojem *vzdělanost*. Vzdělání je zde spojováno s antickým ideálem vzdělanosti, jehož cílem je harmonický rozvoj duše a těla. Vzdělávání má člověka dle tohoto diskursu především formovat a rozvíjet, vést ho k vlastní autonomii a k osvojování kulturních obsahů, které nemají podléhat pragmatické využitelnosti. Tyto východiska byla příznačná pro Humboldtův koncept vzdělání, nicméně O. Kaščák a B. Pupala konstatují, že především díky zklamání z různých reformních proudů, konsensuální diskurz opět ožívá (Kaščák, Pupala, 2009).

¹⁸ Tyto myšlenky v pedagogice prezentuje pedagogický proud kritické pedagogiky.

Vzdělání má pro konsensuální diskurs zásadní roli, a to především proto, že skrze něj a školu si člověk osvojuje kulturu dané společnosti, což zajišťuje její kulturní stabilitu. Základem tedy je osvojit si neměnní se společenské prvky, „které jsou předmětem kulturní „dohody“, protože je většina lidí sdílí a akceptuje – jsou tedy stabilní v čase a prostoru. Tyto prvky jsou institucionalizované, jsou součástí našeho kulturního dědictví a jsou reprodukovány ve formě tradic (...) (Kaščák, Pupala, 2009, s. 103-104). Vzhledem k tomu, že různé reformistické snahy narušují tradiční zvyklosti školy či vzdělávání a oslabují tím kulturní stabilitu společnosti, je konsensuální diskurs vůči takovým snahám kritický (Kaščák, Pupala, 2009).

Pedagogické názory v duchu konsensuálního diskursu spatřujeme u H. Arendtové, která v 60. letech kriticky nahlíží na stav amerického školství ve 20. století, dále u M. Adlera či R. Hutchinse, kteří taktéž v americkém prostředí diskutovali o podobě akademického vzdělávání (Kaščák, Pupala, 2009).

2.3.6. Neoliberální diskurs

Neoliberální diskurs je diskursem, který jednoznačně dominuje v současné době a v současné globalizované Evropě. Jde o diskurs, v němž nejvýrazněji spatřujeme politické a ekonomické zájmy, což podporuje fakt, že základní myšlenky diskursu jsou rozpracovávány v politických textech a vznikají tak na politické půdě. Politici a ekonomové věnují vzdělávání takovou pozornost především z toho důvodu, že vzdělávání představuje nástroj, skrze který lze regulovat společnost, a to včetně ekonomiky daného státu. Nebezpečí neoliberálního diskursu tkví v tom, že zde absentuje odborná diskuse a pedagogická reflexe, což může vést k tomu, že se ze vzdělávání stane pouze ideologický a mocenský nástroj. Nejfrekventovanější pojmy neoliberálního diskursu jsou *klíčové kompetence*, *vědomostní společnost* a *celoživotní vzdělávání* (Kaščák, Pupala, 2009).

Ideologicky vychází diskurs z *neoliberalismu*, který je: „centrovaný ideou volného trhu, založeného na individuální svobodě, a který vytvořil osobitý druh kultury tzv. „podnikatelskou kulturu“. Ta je založená na pevné víře, že všichni mohou být úspěšní a v podstatě všichni mohou být podnikatelé (Kaščák, Pupala, 2009, s. 26). Toto nastavení se odráží také v podobě vzdělávání, jež žáky připravuje na to, že se jako absolventi stanou součástí tržní ekonomiky, kde budou muset být schopni obstát v konkurenčním boji. Těmto ekonomickým cílům jsou přizpůsobené i vzdělávací obsahy – žáci si ve školách mají místo poznatků osvojovat kompetence¹⁹, které jsou vymezené na základě uplatnitelnosti na trhu práce. Za nejžádanější

¹⁹ O. Kaščák a B. Pupala upozorňují na to, že se v odborných textech nesetkáváme s jasným vymezením pojmu. Většina textů obsahují poznámky či vysvětlivky vztahující se k tomu, že pojem nelze univerzálně definovat (jeho

kompetence jsou pak považovány ty, které jsou široce využitelné, nejsou příliš specifické a odpovídají potřebám pracovního trhu. Výsledkem tedy je, že pragmatická využitelnost je hlavním kritériem, který se při tvorbě vzdělávacích obsahů zohledňuje. Důsledkem takto pojatého vzdělávání je stírání hranic mezi všeobecným a odborným vzděláváním (Kaščák, Pupala, 2009).

S individuální svobodou, kterou akcentuje neoliberalismus, souvisí také zodpovědnost, kterou každý sám za sebe musí převzít. Kromě toho, že by měl být každý schopen adaptovat se na různé změny, jež s každým dnem mohou přijít, měl by každý za své přijmout ideu celoživotního vzdělávání, protože míra úspěchu je závislá na tom, zda a jak každý člověk využije vzdělávací možnosti, které se mu po celý život nabízejí. Nutno však podotknout, že se nejedná o aktualizaci antického pojetí, tedy o celoživotní úsilí přiblížit se moudrosti, ale o zcela praktický požadavek na schopnost adaptovat se vnějším (ekonomickým a společenským) podmínkám (Kaščák, Pupala, 2009).

Vědomosti jsou v neoliberálním diskursu vnímány jako produkt, jako něco, co ekonomiku povznáší. Právě z toho důvodu se setkáváme tak často s hesly, že je nutné směřovat k tzv. *vzdělanosti společnosti* (Kaščák, Pupala, 2009).

V závěru lze pouze dodat, že neoliberální diskurs je také typický pro svoji nekonzistentní podobu. Ačkoliv je pro něj charakteristické výše uvedené, můžeme v něm spatřovat také prvky (někdy zcela vylučující se), které jsou typické pro jiné typy diskursů (Kaščák, Pupala, 2009).

2.4 Pedagogické diskursy dle Oliviera Reboula

O. Reboul se domnívá, že k tomu, abychom mohli analyzovat pedagogické diskursy, je nutné především identifikovat klíčová slova či výrazy, s nimiž se v pedagogickém prostředí běžně pracuje. Na základě této identifikace O. Reboul stanovil typologii pedagogických diskursů, přičemž rozlišil diskurs (1) *odmítající*, (2) *novátorský*, (3) *funkcionální*, (4) *humanistický* a (5) *oficiální*. Jednotlivé diskursy jsou představeny v publikaci M. Strouhala *Teorie výchovy* (Strouhal, 2013).

2.4.1. Odmítající diskurs

Odmítající diskurs představuje velice kritickou a radikální podobu diskursu, pro který je typická

vnímání je závislé na kulturním kontextu dané země) nebo že se ještě stále vyvíjí. Většinou se setkáváme s tím, že kompetence představuje soubor vědomostí, dovedností, hodnot a postojů. (Kaščák, Pupala, 2009)

nespokojenost s podobou společnosti a se způsobem vzdělávání. Jde o diskurs formující se v 60. letech 20. století, vycházející z *neomarxistické ideologie*. Ta kritizuje především třídní rozdělení společnosti, produkci sociálních nerovní a s tím spojenou třídní podmíněnost edukace. Odmítající diskurs je velice silně navázán na politiku, kdy škola je vnímána jako politický nástroj vládnoucí třídy k manipulaci a k indoktrinaci. Podstatou tohoto diskursu je odmítnutí jakékoliv formy systému, včetně vzdělávacího systému podporujícího selekci, která pak vede k sociálně nespravedlivé společnosti (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013). Školu jako instituci je také nutné odmítnout, protože „zotročuje, uvyká děti podřízenosti a likviduje jejich původní vědění – zbavuje člověka přirozené zkušenosti (z rodiny, z určitého společenského či kulturního prostředí), krátce řečeno: normalizuje“ (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s.47). V tomto typu diskursu se dle O. Reboula objevují manipulativní otázky typu „*máme právo zasahovat do života dítěte?*“, „*co mohu dělat v situaci, kdy je třída plná vyhaslých a zničených dětí?*“, „*jak může společnost takto necitlivě přistupovat k dětským potřebám?*“ (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s.47). Manipulace je dle O. Reboula v otázkách přítomná z toho důvodu, že jsou tyto otázky pokládány až po vyložení „katastrofických scénářů“ o žalostném stavu výchovy a vzdělávání. Typickým znakem je, že otázkám většinou předchází sloveso „vědět“, tedy setkáváme se zde například s otázkami typu: „věděli jste, že...“ přičemž je předpokládáno, že cokoliv, co je do věty doplněno, je bezpodmínečně pravdivé (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s.47).

Typickým představitelem tohoto diskursu je Ivan Illich, který školu řadí mezi moderní instituce, charakterizující se tím, že: „určují naši představu o světě i jazyk, který užíváme k jejímu vyjadřování“ (Illich, 2001, s. 15). Škola se tak podílí na tvorbě společenské normy, ve které je jakýkoliv projev individualizace vnímán jako podezřelý a společností odmítaný. To však nepředstavuje jediný důvod, proč je škola jako instituce odmítnuta. Škola podporuje selekci, snímá z lidí zodpovědnost za svůj vlastní život a tím rozmnožuje chudobu. Není dle I. Illiche pravdou, že by žáci do školy chodili proto, aby si osvojovali poznatky, ale chodí do školy proto, aby získali diplom, který jim otvírá cestu k dalšímu vzdělávání nebo je kvalifikuje pro výkon vybrané profese. Tento mechanismus je dle I. Illiche silně selektivní a diskriminuje lidi na základě dosaženého stupně vzdělání (Illich, 2001).

Dalším výrazným autorem odmítajícího diskursu je Hubertus von Schoenebeck, jenž je představitelem hnutí tzv. *antipedagogiky*. H. von Schoenebeck kritizuje nerovné postavení dětí a mladistvých ve společnosti, kteří jsou dle něj diskriminováni na základě jejich věku. Společnost jim zabraňuje realizovat jejich práva, a tím děti a mladistvé staví do podřadného postavení. Škole je vyčítáno, že znemožňuje dětem svobodně myslet. Děti jsou skrze povinnou

školní docházku nucené poslouchat „povolaného dospělého“, který jim určuje, co má být předmětem jejich přemýšlení, a proto by se škola měla zrušit. Tradiční pedagogika dle autora stojí na nerovném vztahu, v němž dospělý přebírá odpovědnost za dítě. Takový typ vztahu plodí jedince, kteří jsou závislí na úsudku druhých lidí, pocítují méněcennost a nejsou tudíž schopní za sebe převzít zodpovědnost. H. von Schoenebeck proto navrhuje život bez výchovy, protože jediné tak bude společnost spravedlivá a plná odpovědných a svobodných jedinců (Schoenebeck, 1997).

Odmítající diskurs se v typologii O. Kaščáka a B. Pupaly překrývá s *diskursem rekonstrukcionistickým* – pro oba typy diskursů je typická kritika společnosti, nespokojenost s výchovou a vzděláváním, ale také nespokojenost se školou jako s institucí. Oba diskursy jsou silně politizované, přičemž výchozí ideologií je ideologie levicová.

2.4.2. Diskurs novátorský

Tento typ diskursu je kriticky namířen proti tzv. „tradiční pedagogice“, která představuje vše, co novátorský diskurs odmítá. Typická jsou pro tento diskurs slova jako *změna, život, spontaneita* a hesla *učit se činností* či *vycházet od dítěte* (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s.50).

Novátorský diskurs, vycházející z již zmíněného hnutí *Nové výchovy*, velice silně kritizuje odtržení školy od života. Tradiční škola dle novátorů tvoří ze vzdělávacích obsahů abstraktní pojmy ležící zcela mimo reálné životní situace, v důsledku čehož dochází ke studijní demotivaci žáků. Škola by proto měla být reformována, přičemž reformovány by měly být jednak vyučovací metody a obsahy, ale také by se měl celkově změnit pohled na funkci a poslání školy. Na školu zde přestává být nahlíženo jako na nositelku kulturního bohatství, což se odráží také v požadavku na změnu postavení učitele ve vyučovacím procesu (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s.50).

Novátorský diskurs pracuje s poměrně „černobílým“ pohledem na jevy a procesy výchovně vzdělávací reality. O. Reboul říká, že je pro něj typické pravidlo „všechno nebo nic“, „buď anebo“. „Metoda může být buď umělá, nebo přirozená; buďto se učíme před činností, nebo se učíme činností (skrže ni)“ (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s.50). Znamená to tedy, že novátorská pedagogika se dichotomicky klaní buď k tomu či k onomu.

Charakteristické pro tento diskursu je také to, že se z něj vytrácí pojem zprostředkování. Žáci by se měli všechno učit skrže vlastní aktivní zkušenost. O. Reboul jako problematické vnímá to, že „učení se činností ve smyslu nezprostředkované aktivity lze realizovat jen při napodobovacích činnostech nemajících skutečně formativní hodnotu, tj. které je možno

vykonávat na základě získání určité rutiny limitující invenci. U skutečné výchovy rozumu či citů nelze vynechat ono zprostředkování ve smyslu dlouhodobého předvádění vzorů a jejich paralelního komplikování“ (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s.51). V takto nereflektovaném případě se z požadavku na učení se činností stává pouze prázdná fráze.

O. Reboul kritizuje vymezení se novátorského diskursu proti „tradiční pedagogice“, především proto, že představitelé tohoto diskursu příliš nerozvádí, co zmiňovanou „tradiční pedagogikou“ myslí. V podstatě se jedná o mainstreamový způsob vzdělávání, který můžeme na školách běžně sledovat, který je vnímám jako zastaralý, nudný, potlačující svobodu a kreativitu žáků. Současná podoba školy jako instituce je však výsledkem vývoje, přičemž to, co se ukázalo jako funkční a efektivní, bylo zachováno (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013). O. Reboul předkládá nejčastější protiklady, které při porovnávání „tradiční“ a „nové“ výchovy zaznívají a které tedy novátorský diskurs v podstatě vytváří. Jedná se o následující přehled:

<i>Tradiční výchova</i>	<i>Nová výchova</i>
Soustředí se na učební osnovy	Soustředí se na žáka
Autoritativní instituce	Požaduje svobodu a autonomii
Vede žáky k napodobování vzorů	Obrací k tvořivosti každého žáka
Vyžaduje poslušnost skrze odměny a tresty	Aktivní činnost je způsobem motivace
Vychází ze soutěživosti a individualismu	Vede ke spolupráci
Zaměřuje se na knižní vědění	Vychází ze zkušenosti a globální metody

(Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013)

Novátorská pedagogika se v neposlední řadě vyznačuje tím, že protěžuje metody na úkor vzdělávacímu obsahu. V podstatě lze říct, že je pro novátorský diskurs důležitější to, jak bude proces učení probíhat, než čemu bude vyučováno. Na místě je také otázka, kam má výchova směřovat. Cílem výchovy má být, v novátorském pojetí, rozvinutí přirozeného potenciálu dítěte, především pak schopností kreativity a kooperace (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013). Novátorský diskurs se v typologii u autorů O. Kaščáka a B. Pupaly překrývá s *diskursem humanistickým* – zde je nutné upozornit na to, že O. Reboul také ve své typologii popisuje diskurs humanistický, ale jak následující text ukáže, vykládá ho poněkud odlišně. Podobnost diskursů *novátorského* a *humanistického* lze spatřit v důrazu na individualitu, přirozenost, aktivitu v procesu učení, ale také ve změně postavení učitele a ve vzdělávacím procesu, ze kterého se nově stává spíše průvodce vytvářející vhodné podmínky.

2.4.3. Diskurs funkcionální

Funkcionální diskurs je specifický svojí snahou o maximální vědeckost, což lze demonstrovat skrze definici základních pojmů *učení* a *vyučování*. Diskurs teoreticky vychází z behaviorismu, přičemž učení je zde vnímáno jako „proces sérií změn v organismu vedoucí k určitému chování“ (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s. 55) a vyučování je definováno jako „proces, jímž je prostředí kolem individua či více individuí modifikováno k tomu, aby je skrze učení dovedl k produkci určitých chování ve specifikovaných podmínkách nebo k přiměřené odpovědi na specifické situace (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s. 55).

O. Reboul kritizuje definice objevující se v rámci funkcionálního diskursu především proto, že jsou zaměřené pouze na proces učení a neříkají, jaký typ chování má být osvojen. Výchovným cílem by mělo být nejen osvojování si žádoucích forem chování, ale také rozvoj schopností, které nám umožní adekvátně reagovat v určitých situacích – nelze proto hovořit pouze o učení se nějakému chování nebo o upevňování si nějaké „stereotypní“ formy chování. Problematické je také to, že behaviorální definice učení či vyučování neříkají, k čemu by výchova měla směřovat. Absentuje zde určení hodnot, idejí či cílů, což má být pro výchovný proces zcela klíčové. V takovém případě je na žáka nahlíženo spíše jako na objekt vědeckého zájmu než na vychovávaný subjekt (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013).

Funkcionální diskurs O. Reboula se překrývá s *funkcionálním diskursem* O. Kaščíka a B. Pupaly. V obou případech je kladen důraz na prostředí, které silně ovlivňuje výchovu a vzdělávání každého jednotlivce. V obou diskurzech se také vychází z předpokladu, že se člověk stává člověkem skrze učení, skrze něž si osvojuje určité formy chování. Nicméně v rámci jednotlivých diskursů není blíže tematizováno, jaké vzorce chování by se měl jedinec osvojovat. Podstatným rysem pro oba diskursy je, že výchova je funkcí prostředí, od čehož oba diskursy získaly své jméno.

2.4.4. Humanistický diskurs

Humanistický diskurs je podle Reboula „elitářskou“ podobou diskursu. Výchova v humanistickém pojetí má jedince dovést k vlastní autonomii, přičemž příznačný je pro něj předpoklad, že „každé individuum je nadáno schopností odkrývat to, co je „univerzální“, stačí je pouze správně vychovat a vzdělat. Toto „univerzální“ je dostupné skrze myšlení určitých idejí (...)“ (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s. 57).

K poznávání univerzálních idejí napomáhá obsah vzdělávání. Obsahem má být studium klasických filozofických děl, reprezentující univerzální hodnoty, které by si každý měl osvojit. Studium filozofie či klasických jazyků a překladu, je pro žáky důležité proto, aby se přiblížili

opravdové kultuře a překonali tak svoji dětskou naivitu. Humanistický diskurz zdůrazňuje významnost etapy, v níž se z dítěte stává žák. Tato proměna je dovršena ve chvíli, kdy si žák uvědomí, že mu dětství zabraňovalo dosáhnout hlubšího poznání. K tomu žákovi dopomáhá škola. Problematické je však to, že takový způsob vzdělávání není vhodný pro každého jedince, a to vede k jisté formě elitářství (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013).

Na školu je zde nahlíženo zcela opačně než v diskursu novátorském. Škola by dle humanistického diskursu měla být odtržena od běžného života. To především proto, že jedině tak budou žáci ochráněni od nebezpečného a nehodnotného života za zdmi školy a budou se moci opravdu vzdělávat, respektive budou moci být systematicky formováni v duchu humanistické tradice (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013).

Důležitou vlastností každého žáka je kázeň. „Žák má dospět k sebepřekonání, k sebeovládání, k rozlišení vůle od vášně, k překonání rozptýlenosti, slabosti, zbabělosti, lenosti, studu. Požadavek kultivace a koncentrace vůle vede ke zdůraznění úsilí a pozornosti jako podmínek svobody.“ (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013)

V neposlední řadě se O. Reboul věnuje také roli učitele. Učitel by měl být ztělesněním toho, k čemu žáky vzdělává. Nepředstavuje proto pouze někoho, kdo žákovi zprostředkovává odtržené informace, ale někoho, kdo vede žáky k osvojení si kultury jakožto vrcholu vzdělávání.

Humanistický diskurz je kritizován pro svoji obecnost, elitářskou povahu a pro akademismus, k němuž směřuje. Na druhou stranu by v době, ve které převažuje čistě pragmatické pojetí vzdělávání, mohlo být nebezpečné humanitní vzdělanost zcela opomíjet (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013).

Humanistický diskurz O. Reboula se překrývá s *konsensuálním diskursem*, který popisují autoři O. Kaščák a B. Pupala. Pro oba diskursy je typická orientace na antický ideál vzdělanosti, s čímž úzce souvisí studium klasických filozofických děl reprezentující univerzální hodnoty, které by si měl každý jedinec skrze výchovu a vzdělávání osvojit. Pro rétoriku humanistického a konsensuálního diskursu je také charakteristická skepse vůči novátorským myšlenkám. Škola jako instituce zde má oproti *Nové výchově* výrazné a zásadní postavení. Představuje místo, kde si žáci osvojují kulturu dané společnosti, což vede jednak ke kulturní stabilitě, ale také k bezpečnému formování žáků v duchu humanistické tradice.

2.4.5. Oficiální diskurs

Oficiální diskurs je v podstatě diskursem politickým, který utváří ti, již drží v ruce moc ovlivňovat podobu pedagogiky. Jedná se především o politické představitele a mezinárodní

instituce disponující mocí a důvěryhodností. Tento typ pedagogického diskursu nevzniká příliš svobodně. Jeho utváření je omezeno texty a tradicí, rozpočtem a různými formami ideologie. Z tohoto důvodu autoři oficiálních textů nepromlouvají sami za sebe, ale představují mluvčí reprezentující určité mocenské zájmy. Oficiální diskurs je typický pro svůj *optimismus*, *reformismus* a *synkretismus* (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013).

Synkretismus O. Reboul spatřuje ve snaze propojit kritiku aktuální podoby školy jako instituce s reformistickými požadavky. Škola je kritizována pro svůj konzervatismus a pro reprodukování sociálních nerovností ve společnosti. Synkretismus vede k tvorbě specifických hesel jako je „škola má zajistit rovnost šancí tváří v tvář životu“, „škola se musí propojit se životem“, „je potřeba pozorovat současný svět a vycházet vstříc jeho potřebám“ (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s.60). Oficiální diskurs se realizuje především skrze politická prohlášení, a kurikulární dokumenty, přičemž typické pro něj je, že jeho slovník vychází ze všech výše zmíněných typů diskursu – jedná se například o pojmy *systém a reprodukce* (odmítající diskurs); *cíle, mentální rozvoj, procesy* (funkcionální diskurs), *škola a život, otevřít školu, dovednosti, umění být* (novátorský diskurs) (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s. 60).

Optimismus vychází z přesvědčení, že lze skrze mocenský zásah vytvořit zcela nová podmínky pro výchovu a vzdělávání, což zároveň povede k reformě společnosti. Politici tedy sami sebe vnímají za hlavní aktéry vzdělávacích reforem (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013).

Reforma vzdělávání je charakteristická jak pro novátorský diskurs, tak pro diskurs oficiální. Rozdílem je, že oficiální diskurs nepožaduje konkrétní cíle, ale jak říká O. Reboul inovuje proto, aby inovoval, a skrze reformu si pouze upevňuje svoji moc (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013, s. 61).

Oficiální diskurs má řadu společného s *diskursem neoliberálním*, jež popisují O. Kaščák a B. Pupala. Za zásadní společný rys lze označit to, že hlavní myšlenky obou diskursů jsou rozpracovávány v politických textech, především na státní úrovni, a to většinou bez odborné reflexe. V obou diskurzech je reflektován také fakt, že autoři politických textů reprezentují politické a ekonomické zájmy, skrze které lze regulovat společnost. Tematizována je v obou případech i změna vzdělávacích obsahů, jež mají reagovat na potřeby současného světa a mají být maximálně využitelné.

2.5. Pedagogické diskursy dle Romana Švaříčka

Roman Švaříček, ve své provokativní esejí *Konec pedagogiky: kritický esej*, představuje tři pedagogické diskursy, které dle něj ohrožují postavení pedagogických věd. Jedná se o (1) *diskurs evidence*, (2) *diskurs praktického výzkumu* a (3) *technologický diskurs*. Riziko těchto diskursů tkví, dle R. Švaříčka, v nereflexivní jazyce, což vede k ohrožování základních principů výchovy a vzdělávání. Jednotlivé diskursy jsou velice uzavřené, pracují s omezenými tématy a zjednodušují tak pedagogické jevy a procesy (Švaříček, 2013).

2.5.1. Diskurs evidence

Diskurs evidence (*evidence-based*) se zformuloval na základě vzdělávacího konceptu *edukace založené na důkazech*. Tento koncept se inspiroval v medicíně, jež od 60. let začala pracovat s metodou *medicíny založené na důkazech*. Podstatou tohoto vzdělávacího konceptu je přesvědčení, že by učitelům v praxi měly být předkládány přehledy shrnující výsledky pedagogických výzkumů reprezentující tzv. dobrou praxi, ty by měly být v praxi používány, a následně by tak docházelo ke zkvalitňování vzdělávacího procesu (srov. Mareš, 2009, Švaříček, 2013). Dle R. Švaříčka v sobě diskurs evidence zahrnuje dvě roviny: (1) hledání důkazu a (2) jeho implementaci v praxi (Švaříček, 2013, s. 58).

Hledání důkazu pak vychází z *konceptu kauzálního vztahu* a z *konceptu univerzálního zákona*. Kauzální závislost chápeme jako závislost mezi důsledky a jevy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). V případě medicíny založené na důkazech nalézáme „jasnou souvislost mezi zásahem lékaře (příčina) a uzdravením (účinek)“ (Švaříček, 2013, s. 58). Lékař se v takovém případě pokouší o co neúčinnější intervenci, aby došlo k uzdravení pacienta. V případě, že byla intervence úspěšná, dojde k vyléčení pacienta – můžeme tedy hovořit o efektivním lékařském výkonu. Problém nastane, pokud budeme chtít obdobný koncept aplikovat na vztah mezi učitelem a žákem. Zaprvé výchova nepředstavuje prostředek k odstranění negativních jevů a zadruhé koncept kauzálního vztahu postrádá vymezení cílů, obsahu a smyslu výchovy (Švaříček, 2013, s. 59). To, co R. Švaříček označuje za koncept univerzálního zákona, lze jednoduše vysvětlit tak, že v přírodních vědách lze nastavit přenositelné podmínky, skrze které bude dosahováno stejných výsledků. Například v oblasti medicíny bude možné jedním způsobem léčit určitý typ nemoci, bez ohledu na lokalitu, kde bude léčba probíhat. Toho však nelze docílit v oblasti výchovy a vzdělávání. Opakovaně se ukazuje, že pro pedagogiku je vliv kultury či lokality zásadní proměnnou, jež výchovné a vzdělávací jevy přímo ovlivňuje. Při posuzování diskursu evidence je tedy nutné si uvědomit, že přírodní vědy pracují

s kauzalitou zcela odlišně než vědy sociální, mezi které řadíme také pedagogiku (Švaříček, 2013).

Druhou rovinou je rovina implementace nalezených kauzalit do praxe. V případě, že bude kladen takový důraz na vědecké důkazy a empirické studie, vytratí se z pedagogiky neméně důležitá orientace na hodnoty. Pokud nesměřujeme pouze k technicistně orientované pedagogice a nechceme přistupovat k vychovávaným jedincům jako lékař ke svým pacientům, není možné hodnotové zaměření z výchovy vylučovat (Švaříček, 2013).

2.5.2. Diskurs praktického výzkumu

Diskurs praktického výzkumu vychází ze zcela odlišného přesvědčení než diskurs evidence. Výchozím impulsem je kritika „klasických“ vědeckých výzkumů, jimž je vyčítáno, že jsou příliš teoretické a že tak stojí zcela mimo praxi. R. Švaříček tento pedagogický diskurs přibližuje skrze příklad akčního výzkumu a ukazuje, jak diskurs praktického výzkumu může oslabovat pedagogiku jako vědu (Švaříček, 2013).

Akční výzkum předpokládá, že pokud se na výzkumu budou přímo podílet aktéři zkoumané reality, bude výzkum přenositelnější a výsledky budou moci mít větší dopad. Ve školském prostředí by se tedy na výzkumu měli podílet učitelé, kteří na základě výzkumných výsledků budou moci zefektivnit svoje pedagogické působení (Hendl, 2005).

Dle J. Hendla by pro akční výzkum měly být splněné tři podmínky: (1) rovnost výzkumníků i zkoumané skupiny osob, což platí také pro vyhodnocování sebraných dat; (2) výzkumná témata jsou vztažena k praxi a jsou emancipační povahy; (3) účastníci by se měli skrze výzkum něčemu učit a výzkum by tak měl vést k nějaké změně praxe (Hendl, 2005, s. 138). Akční výzkum většinou využívá kvalitativních metod a nutným krokem je, aby na samém počátku byl definovaný problém praxe a cíle vztahující se ke změně v praxi. Realizace výzkumu je velice dynamická – výzkumníci a zkoumaná skupina se neustále vrací ke sběru dat, jež následně reflektují a na základě toho pokračují dále ve výzkumném šetření (Hendl, 2005).

Vůči akčnímu výzkumu zaznívají také kritické hlasy:

- Autoři akčních výzkumů příliš nepopisují využitou metodologii, což vzbuzuje dojem, že nebyla dodržena žádná pravidla vědeckého zkoumání (Švaříček, 2013).
- Témata, na která se akční výzkumy zaměřují, jsou dle kritiky velice omezená. Jedná se o témata zajímavá pouze pro úzkou skupinu lidí, jejichž výsledky nelze zobecnit. Tematické zaměření často nekoresponduje s tím, na co se zaměřuje aktuální teorie (Švaříček, 2013).

- Výsledky výzkumů nejsou často publikovány, což znemožňuje následnou odbornou diskusi (Švaříček, 2013).
- Převládá zde ideologická nadřazenost praxe nad teorií, chybí zde návaznost na klasické teorie (Frideres, 1992, podle Švaříček, 2013, s.63).

Z výše uvedeného vyplývá, že zásadním problémem diskursu praktického výzkumu je právě odtržení teoretických poznatků od výzkumné praxe a také nedodržování pravidel vědeckého bádání, která jsou zásadní pro výzkumnou objektivitu (Švaříček, 2013). Tyto problémy ve svém důsledku ohrožují postavení pedagogiky jako vědy.

2.5.3. Technologický diskurs

Rozvoj informačních technologií proniká i do oblasti vzdělávání. Ve veřejných i odborných diskusích běžně slýcháme, že by technologie měly být téměř samozřejmou součástí výuky. Zaznívají také hlasy, jež tvrdí, že škola, jakožto tradiční prostor pro výchovu a vzdělávání, nebude v budoucnu potřebná, protože vzdělávací úlohu převzmou právě informační a komunikační technologie. Mohou však informační a komunikační technologie nahradit vztah mezi učitelem a žákem?

R. Švaříček říká, že školství postihla tzv. *počítačová slepota*. Tu vysvětluje jako „nekritické přijímání moderních technologií bez jakéhokoli (konzervativního) odstupu“ (Švaříček, 2013, s. 64). Zároveň však dochází k tomu, že jsou do výuky přenášeny prostředky, jež primárně sloužily ke komunikaci, a to s nereflektovanou samozřejmostí, že spolehlivě naplní stanovené výukové cíle (Švaříček, 2013). Jde tedy jednoduše řečeno o využívání technologií pouze pro jeho využívání a zároveň tak dochází k tomu, že se vzdělávací prostředky zaměřují za vzdělávací cíle.

Ačkoliv se do využívání ICT ve výuce vkládaly velké naděje, nebyly úplně tak naplněné. To se vysvětluje nedostatkem financí, odmítáním ze strany učitelů, a především neschopností učitelů informační a komunikační technologie používat (Švaříček, 2013).

Technologický diskurs je charakteristický pro své požadavky běžně zapojovat ICT do výuky a pro svoji víru, že se škola stane místem, ve kterém si žáci osvojí tzv. digitální kompetence²⁰. Nezbytností by však mělo být výzkumné zkoumání toho, jak efektivní je zavádění ICT do výuky, jaký vliv to má na žáky, na vyučovací proces apod (Švaříček, 2013).

²⁰ R. Švaříček se ve své kritické esaji hovoří o počítačové gramotnosti, nicméně se dle současných „trendů“ ve školách jako je využívání tabletů ve výuce, využívání chytrých telefonů, e-learning apod., se domnívám, že je příhodnějším pojmem digitální gramotnost obecně či dle současného slovníku digitální kompetence.

2.6. Shrnutí kapitoly

Mnohost pedagogických diskursů, které prezentují tři vybrané typologie, ukazuje, jak je pedagogické myšlení nekonzistentní.

Autoři O. Kašćák a B. Pupala provedli poměrně rozsáhlou diskursivní analýzu současného myšlení o výchově. Na základě toho vymezili šest typů pedagogických diskursů, jež jsou charakteristické svým slovníkem a svým specifickým výkladem pedagogické reality. Na základě popsaného výčtu lze sledovat, že každý pedagogický diskurs je ovlivněn historickým či společenským kontextem. Lze říci, že impulsem pro formování *humanistického diskursu* byla snaha o překonání tzv. herbartismu a s ním spojeného verbalismu, formalismu či intelektualismu. Humanistický diskurs tedy vznikl z potřeby změnit přístup k dítěti, s čímž se pojil požadavek na změnu postavení učitele, metod či vzdělávacích obsahů. *Funkcionální diskurs* byl velice silně ovlivněn změnou paradigmatu v psychologii, je

ž s vývojem pozitivismu začala akcentovat behaviorální teorie. Behavioristé přinesli zcela nový pohled na jevy jako je socializace a učení. V obou případech je dle funkcionalistů pro člověka klíčové prostředí a konkrétně, jaké impulsy mu jsou během těchto procesů poskytovány. Tyto přístupy pak silně ovlivnily pedagogiku, což odráží funkcionalní diskurs. *Interakční diskurs* byl také silně ovlivněn vývojem psychologických poznatků. J. Piaget či S. Vygotskij pedagogickou teorii obohatily novými poznatky o učení a o vývoji dítěte, které výrazně ovlivnily oborové didaktiky a proces učení ve škole. Kromě toho zde lze sledovat určité vymezení vůči funkcionalnímu diskursu, jež akcentuje jako základní učební prostředek prostředí člověka. Interakční diskurs naopak zdůrazňuje, že na vývoj člověka má vliv interakce vnitřních a vnějších faktorů. *Rekonstrukcionistický diskurs* se formuje v 60. letech a je reakcí na sociálně nespravedlivou společnost, jež byla v té době silně kritizována. V 60. letech vznikala řada hnutí, upozorňující na nerovné šance, diskriminaci či na utlačování znevýhodňovaných jedinců. Škola byla v té době vnímána jako instituce, která sociální nespravedlnost reprodukuje a podporuje, což se promítá do rétoriky diskursu rekonstrukcionistického. *Konsensuální diskurs* je naopak snahou o aktualizaci antického ideálu vzdělanosti, jež byl výrazně oslabován pragmatismem různých reformních hnutí či požadavky na zrušení či reformu školy jako instituce. Konsensuální diskurs je ve vztahu k řečenému také ovlivněn potřebou zachovat kulturní stabilitu, jež by mohla být zpochybňováním školy jako instituce narušována. Poslední, *neoliberální diskurs*, představuje dle autorů nejrozšířenější pedagogický diskurs v současné globalizované Evropě. Neoliberální diskurs je výrazně ovlivněn neoliberální politikou, které se postupně podřizují veškeré společenské instituce, a to včetně školy. Z tohoto důvodu se vzdělanost začalo postupně

nahlížet jako na produkt, se nimž je v rámci trhu obchodováno. To má za následek posilování osobní odpovědnosti každého jednotlivce za svoji vzdělávací dráhu, důraz na celoživotní vzdělávání a orientaci na kompetence a na využitelnost vzdělávacích obsahů.

Podobně lze zhodnotit typologii O. Reboula, jež stejně jako autoři O. Kaščák a B. Pupala komplexně analyzuje diskursivitu pedagogiky. Autor se ve své analýze zaměřil na identifikaci a analýzu klíčových slov a výrazů, které se v rámci jednotlivých diskursů objevují. Již výše bylo zmíněno, že se některé typy diskursů O. Reboula v podstatě překrývají s některými diskursy definovanými O. Kaščákem a B. Pupalou. *Odmítající diskurs* lze přirovnat k diskursu rekonstrukcionistickému, *novátorský diskurs* k diskursu humanistickému, *funkcionální diskurs* dokonce oba autoři pojmenovávají stejně, *humanistický diskurs* se prolíná s diskursem konsensuálním a *oficiální diskurs* má řadu společného s diskursem neoliberálním. Za výrazný rozdíl lze označit pouze to, že neoliberální diskurs je spojován s ideologií neoliberalismu, což takto ideologicky O. Reboul nepopisuje.

Poslední představenou typologií byla typologie R. Švaříčka, jež se výrazně odlišuje od dvou výše popsaných typologií. R. Švaříček si nekladal za cíl komplexněji analyzovat soudobé pedagogické diskursy, ale identifikoval a analyzoval tři pedagogické diskursy, jež dle něj ze své podstaty ohrožují postavení pedagogiky jako vědy. *Diskurs evidence* pedagogiku ohrožuje svým technicistním přístupem ke vztahu učitele a žáka, ale také absencí vzdělávacích cílů, obsahu a hodnot, ke kterým by výchova měla směřovat. Výchovný proces je procesem záměrným, proto je nezbytně nutné stanovovat si základní kategorie jako jsou cíle a obsahy a stejně tak je nutné tázat se po smyslu a hodnotách výchovy. *Diskurs praktického výzkumu* dle R. Švaříčka pedagogiku jako vědu ohrožuje svým nárokem na praktičnost, čímž tvoří propast mezi teorií a praxí. Problematickým rysem diskursu je také jeho zpochybňování postupů vědeckého bádání, což narušuje výzkumnou objektivitu. Posledním uvedeným diskursem je *technologický diskurs*, jež je pro pedagogiku problematický svým nekritickým prosazováním informačních technologií do vzdělávání. Dle R. Švaříčka propagátoři ICT výzkumně neověřují efektivitu nových technologií ve vyučovacím procesu a v podstatě tento vzdělávací prostředek, původně určený k jiným účelům, prosazují na základě své dobré víry a často jej zaměňují za vzdělávací cíle.

Kapitola nám ukázala, jak nekonzistentní pedagogický diskurs je. Ve vztahu k diplomové práci je na místě se ptát, *zda mluva „expertů na vzdělávání“ má nějakou specifickou podobu a zda lze „experty na vzdělávání“ označit za realizátory některého z výše popsaných pedagogických diskursů?* Na tyto položené a nezodpovězené otázky následně reaguje analytická část diplomové práce.

Analytická část

Základem analytické části je *analýza dokumentů*, která se zaměřuje na promluvy expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru. Vzhledem k tomu, že téma diplomové práce představuje vědecky málo probádaný fenomén, je mým nejobecnějším cílem o tomto jevu informovat a přiblížit tak čtenáři, jakým způsobem se tito experti vyjadřují a jaké pedagogické diskursy je možné na pozadí jejich promluv identifikovat. Následující části kapitoly čtenáře seznamují s metodologickými východisky, s analýzou dat a s výsledky, které analýza dokumentů přinesla.

1. Metodologie výzkumu

Tato kapitola si klade za cíl představit výzkumný postup, jež byl při analytické části použit.

Výchozí literaturou pro analytickou část byly publikace *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace* od Jana Hendla (Hendl, 2003) a publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách od autorů Romana Švaříčka a Kláry Šed'ové* (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro analytickou část nebyl stanoven žádný již zavedený design, ale byl stanoven tzv. pragmatický výzkumný design, což dle Romana Švaříčka znamená, že si autor výzkumu utváří vlastní *ad hoc* autorský design, v rámci kterého přistupuje originálním způsobem k metodám sběru dat, k analýze dat, a to dle své potřeby (Švaříček, 2007, s.83). Zvolen byl kvalitativní přístup, jež typicky pro získávání dat využívá kvalitativních metod – v tomto případě jde o analýzu dokumentů, k výsledkům nedochází za pomoci kvantifikace, k datům přistupuje induktivně, zaměřuje se hloubkově na zkoumaný problém, snaží se o kontextuální uchopení zkoumaného problému a o pochopení toho, jak a proč se určité jevy dějí (srov. Hendl, 2003, Švaříček, 2007). Nezbytnou součástí kvalitativních postupů je přiznaná subjektivita výzkumníka, což znamená, že se do analýzy dat promítá osobnost výzkumníka a jeho specifický výklad dat (Trampota, 2010).

Analytická část byla navržena a provedena na základě prostudování odborné literatury. Na základě toho byl stanoven cíl, výzkumné otázky a byla zvolena výzkumná metoda.

1.1. Výzkumný problém

Potřeba věnovat se tomuto tématu vznikla na základě vzrůstající kritiky vzdělávání a na základě silícího požadavku na reformu školy a školského systému objevující se v mediálním prostoru.

Vzhledem k tomu, že média mohou mít velice silný vliv na utváření společenských představ o vzdělávání, školách a o učitelích, zajímalo mě, kdo se v českém mediálním prostředí ke vzdělávacím otázkám vyjadřuje a zda za promluvami stojí spíše „experti na vzdělávání“ či experti-vědci. Lze předpokládat, že rétorika obou zmíněných skupin se bude značně lišit, proto je na místě se ptát: *kteřá skupina výrazněji ovlivňuje současný diskurs o vzdělávání skrze mediální zájem, který jim je věnován? Jaký obraz o současném vzdělávání utváří ti, jinž v médiích o vzdělávacích otázkách hovoří?* Vzhledem k tomu, že v českém prostředí neexistují žádné empirické studie, které by odpovědi na uvedené otázky přinášely, byla navrhnutá tato analytická část, jež na tento nedostatek reaguje.

1.2. Cíle a výzkumné otázky analytické části

Cíle analytické části byly stanovené v návaznosti na výzkumný problém a byly rozdělené následovně:

a) Hlavní cíl:

- Cílem analytické části je dokumentovat, jakým způsobem se vyjadřují experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru.²¹

b) Dílčí cíle:

- Analyzovat, zda se v českém mediálním prostoru ke vzdělávací problematice vyjadřují spíše experti-vědci či „experti na vzdělávání“ a identifikovat jaké typy expertů na vzdělávání v českých médiích promlouvají.
- Analyzovat, co je charakteristické pro promluvy expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru.
- Identifikovat, jaký typ pedagogických diskursů experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru realizují.

Cíle byly rozdělené na hlavní a na dílčí z toho důvodu, že hlavní cíl lze označit za cíl poměrně komplexní, na něž nejde odpovědět, pokud nejprve nebude zjištěno, kdo se vůbec

²¹ V analytické části bylo přistoupeno k označení experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru, které zahrnuje původní termíny „experti na vzdělávání“ a experti-vědci, se kterými je pracováno v rámci teoretické části. Je tomu tak proto, aby výzkumné šetření nebylo zatíženo předpokladem, že v médiích promlouvají pouze „experti na vzdělávání“ tak, jak o nich pojednává teoretická část a byla tak zachována, pokud možno, co největší objektivita.

v českém mediálním prostoru ke vzdělávání vyjadřuje (ve smyslu „vzdělávací experti“ či experti-vědci), co je pro promluvy těchto skupin mluvčích typické a jaké diskursy lze identifikovat na pozadí těchto promluv.

Na základě výše uvedených výzkumných cílů byly stanovené výzkumné otázky, přičemž se jedná o následující:

1. Hlavní výzkumná otázka

Jakým způsobem se vyjadřují experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru?

2. Vedlejší výzkumné otázky:

- *Jaké typy expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru je možné identifikovat?*
- *Co je charakteristické pro promluvy jednotlivých typů expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru?*
- *Jaký typ pedagogických diskursů experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru realizují?*

1.3. Charakteristika výzkumného vzorku, respektive datového souboru

K získání dat byla využita databáze českých médií *Anopress IT*²², která obsahuje mediální sdělení zveřejněná v tisku, televizi, rozhlasu, na internetu či na sociálních sítích. Do databáze byla zadána klíčová slova *expert na vzdělávání*, *vzdělávací expert*, *školský expert* a *odborník na vzdělávání*. Zvoleno bylo časové období 5 let – konkrétně se jedná o období od 1.2.2015 do 1.2.2020. Výběr sledovaného období byl ovlivněn začátkem sběru dat, který započal dne 1.2.2020. Interval 5 let byl zvolen z tohoto důvodu, že se jedná již o poměrně dlouhé období k tomu, aby výsledky analýzy mohly být relevantní.

Celkem mi bylo databází nabídnuto 1895 mediálních výstupů, přičemž vyloučeny byly texty zveřejněné na sociálních sítích, texty, které se opakovaly (například jeden mediální obsah byl zveřejněn v tištěných novinách i v online podobě) a také mediální obsahy, které byly publikované na osobních blozích či na serverech zaměřujících se problematiku vzdělávání

²² Databáze je dostupná zde: <https://www.anopress.cz/>.

(důvodem k tomu bylo to, že tyto vzdělávací servery poměrně často pouze sdílí mediální obsahy zveřejněné jiným médii, ale také motivace zaměřit se na média, jež promlouvají k široké veřejnosti, nikoli primárně k lidem zabývajícím se vzděláváním). Dále došlo k selekci mediálních výstupů, v nichž je heslo pouze zmíněno – např. autor mediálního sdělení se odvolal na vzdělávací experty bez další konkretizace. Selektovány byly také mediální výstupy, v nichž označení experti přímo nepromlouvají a jejich promluvy jsou autory mediálních výstupů interpretovány – záměrem bylo vyhnout se mediální interpretaci. Celkově bylo ve výsledku analyzováno 190 mediálních výstupů.

1.4. Metody sběru dat

Základní metodou analytické části je analýza dokumentů. Analýzu dokumentů můžeme zařadit mezi základní kvalitativní metody. Výhodou této metody je skutečnost, že je pracováno s daty již zpracovanými, jež je pro analýzu možné získávat bez ohledu na dobu vzniku. Na druhou stranu se jedná o metodu, jež může mít řadu nevýhod: (1) vyžaduje poměrně intenzivní vyhledávání (*k tomu byla využita již zmíněná databáze Anopress IT*), (2) informace mohou být chráněné (*s tím se můžeme setkávat u zamčených článků*), (3) vyžaduje přepis nebo skenování (*databáze Anopress IT již většinou disponuje přepsanými obsahy*), (4) materiál může být nekompletní a nemusí být přesný a autentický (*při analýze dat je nutné brát v potaz povahu mediálních obsahů, které mohou prezentovat neúplnou informaci nebo informaci, která je vytržena z kontextu*) (Hendl, 2003).

Za dokumenty považujeme taková data: „která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum. Výzkumník se tedy zabývá tím, co je již k dispozici, ale musí to vyhledat“ (Hendl, 2003, s.204). Dokumenty je dle Hendla možné dělit na (Hendl, 2003, s.204).:

- osobní dokumenty;
- úřední dokumenty;
- archivované údaje;
- výstupy masových médií;
- virtuální data.

Analytická část je primárně zaměřená na *výstupy masových médií*²³, přičemž nejčastěji byly analyzovány novinové články.

1.5. Způsob analýzy dat

Všechny mediální výstupy, které databáze vygenerovala byly prostudovány a došlo k selekci obsahů, jež nesplňují výše stanovená kritéria. Poté došlo k analýze vybraných mediálních výstupů, a to s ohledem na výzkumné otázky. Analýza měla tři úrovně: (1) byl vytvořen seznam expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru, a to včetně toho, že již v této fázi byla věnována pozornost jejich promluvám. Poté byly dohledány životopisy jednotlivých mluvčích, přičemž při studiu životopisů byl důraz kladen na jejich odbornost (odborné vzdělání a praktickou odbornou zkušenost), ale také na další profesní zaměření a působení. Na základě promluv a studia životopisů byly utvořeny jednotlivé kategorie expertů, jež byly podrobněji popsány. (2) Jednotlivé promluvy expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru byly analyzovány tak, že došlo k rozdělení promluv na menší jednotky, které byly poté tematicky označeny. Z jednotlivých témat vznikl seznam, který vždy obsahoval číslo článku, v němž se téma objevilo (zároveň skrze číslo bylo možné ze seznamu expertů dohledat, ke kterému expertovi se téma vztahuje) a informaci o tom, zda byl mediální výstup s konkrétním tématem generován skrze heslo *expert na vzdělávání*, *vzdělávací expert*, *školský expert* či *odborník na vzdělávání*. Na základě identifikovaných témat byly poté stanovené znaky příznačné pro promluvy jednotlivých typů expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru. (3) V poslední fázi byly výsledky této analýzy porovnávány s popsány pedagogickými diskursy.

2. Výsledky výzkumu

Tato kapitola si klade za cíl prezentovat výsledky, které analýza dokumentů přinesla s ohledem na stanovené výzkumné otázky. Každou podkapitolu otvírá výzkumná otázka, jež je následně zodpovězena. Kapitola je tvořena z celkem 3 podkapitol, na což navazuje část shrnující výsledky analytické části a diskuse zasazující diplomovou práci do odborného kontextu.

²³ Dle J. Hendla do této kategorie zařazujeme noviny, časopisy, televizní a rozhlasové programy data (Hendl, 2003, s.204).

2.1. Typy vzdělávacích expertů promlouvajících v českém mediálním prostředí

Cílem této části je odpovědět na výzkumnou otázku:

Jaké typy expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru je možné identifikovat?

Celkově bylo identifikováno 44 expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru, přičemž na základě analýzy dat bylo stanoveno 7 typů vzdělávacích expertů, jež jsou dále blíže popsány, jedná se o následující kategorie:

1. Političtí experti a politicky angažovaní experti na vzdělávání
2. Experti sledující ekonomické a firemní zájmy
3. Experti podnikatelé
4. Experti vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání
5. Experti reformátoři
6. Experti konzervativci
7. Experti vědci

Jednotliví experti byli do kategorií zařazeni na základě prostudování dostupných a zveřejněných životopisů – rozsah životopisů se značně lišil, proto ne vždy bylo možné všechny informace dohledat. Z tohoto důvodu informace o jednotlivých mluvčích nelze vnímat jako vyčerpávající.

Každá kategorie nejprve popisuje, na základě jakých znaků vznikla. Součástí každé kategorie je tabulka, v níž je uvedeno, kteří experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru byli do kategorie zařazeni. Každá tabulka obsahuje dvě základní proměnné, a to *odborné vzdělání* a *praktickou odbornou zkušenost* označeného experta, dle kterých byla posuzována expertnost daného experta.²⁴ V některých případech byli experti zařazeni i do více kategorií.

²⁴ To vzešlo z definice experta dle K. A. Ericssona a J. Jandourka tak, jak o tom pojednává teoretická část.

Expertí na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru byli v tabulce sestupně seřazeni dle toho, v kolika mediálních výstupech se ke vzdělávací problematice vyjadřovali (viz. číslo v tabulce vedle jména) – při posuzování čísla je potřeba brát v potaz výše popsany fakt, že opakující se mediální výstupy byly vyřazeny, nebyly analyzovány osobní blogy, vzdělávací portály a ani články, ve kterých autoři mediálních výstupů vybrané experty parafrázovali či interpretovali. To znamená, že reálně se daní experti v médiích mohli objevovat častěji, ale ne všechny jejich výstupy byly do analýzy dat zahrnuty.

2.1.1. Političtí experti a politicky angažovaní experti na vzdělávání

Do této kategorie byli zařazeni experti, kteří buď zastávají či zastávali post vzdělávacích expertů jednotlivých politických stran nebo jsou či byli jinak politicky aktivní. Jedná se o kategorii, která je vůbec nejzastoupenější, celkově bylo identifikováno 13 politických expertů.

Tato kategorie nám ukazuje, že tak, jak je uváděno v teoretické části, se v českých médiích ve vztahu ke vzdělávání opravdu poměrně často vyjadřují lidé, kteří jsou nějakým způsobem na politiku navázáni.

Pokud bychom se zaměřili na povahu expertnosti s ohledem na ukazatele *odborné vzdělání* a *praktická odborná zkušenost*, ukazuje se, že 6 označených expertů jsou absolventy oborů v oblasti pedagogických věd s různým zaměřením, 6 označených expertů nemá odbornou přípravu v oblasti vzdělávání nebo není vzdělání dohledatelné a 1 označený expert si rozšířil svoji aprobaci o studium Školského managementu pro ředitele škol (což je hloubkou a délkou studia vnímáno na pomezí odborné přípravy). Co se týče praktické zkušenosti, 8 označených expertů působilo v oblasti vzdělávání (nejčastěji na pozici ředitele či učitele), 2 označení experti působili na vysoké škole a tři buď neměli praktickou zkušenost v oblasti vzdělávání vůbec nebo nebyla praxe dohledána (viz. tabulka).

Pokud data porovnáme s výsledky již představeného výzkumu A.Carr-Chellmann, jež v předvolební kampani identifikovala pouze necelé 1 % řečníků možných označit za experty na vzdělávání, data ukazují poměrně výrazný rozdíl. Z uvedeného výčtu politických expertů lze s ohledem na stanovená kritéria téměř polovinu z nich označit za experty na vzdělávání v pravém slova smyslu. Avšak na tomto místě je nutné upozornit na to, že výrazným rysem *politických expertů* je bezhraniční vyjadřování se ke všem vzdělávacím problémům, jež jsou zrovna politizovaná či mediálně tematizovaná²⁵. Tím experti překračují svoji odbornost, což

²⁵ Například V. Klaus ml., jakožto nejaktivnější politický expert, se vyjadřoval k tématům:

příznačně označuje kategorie S. Štecha – kategorie nazvaná *intelektuálové bez hranic* (Štech, 2016).

Ačkoliv z mediálních výstupů nelze určit, jak silný vliv mohou mít tito experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru na školskou politiku a zda političtí aktéři více

(1) Inkluze „*Ta česká inkluze jde cestou byrokratického molochu, kdy na jedno podpůrné opatření je třeba tuna papírů. A toto nikam nevede, jen to zatěžuje školy i studenty. Změny, že se něco bude lépe diagnostikovat, podle mě nikam nevedou. Ministerstvo se bojí systémového kroku udělat to z gruntu*“ (Renovica, 2018, s.3).

(2) Maturitní zkoušky a učňovské zkoušky „*Státní maturitní zkouška musí být jednotná. Jinak to nemá smysl organizovat. Učňům stačí učňovská či mistrovská zkouška*“ (Mach, 2018).

(3) Šikana učitelů „*No, já mám na to jasný názor. Když se šikají děti mezi sebou, tak jednoznačně je viníkem učitel, třídní učitel, protože já jsem bytostně přesvědčen, že kantor, kterej dělá svojí práci na plný pecky, tak se mu to stát nemůže. Stejně jako se normální rodičům nešikají doma sourozenci, ale když se šiká učitel, tak je jednoznačně vina vedení školy, protože taková škola stojí za starou bačkoru*“ (Vaňura, 2016).

(4) Dvouleté děti v MŠ „*(...) Školky jsou předškolní vzdělávací instituce, to znamená, že se tam děti připravují, vzdělávají se, paní učitelky studují obor předškolního vzdělávání a měly by tam chodit děti, které jsou zralé pro školní docházku (...)*“ (Bastlová, 2019).

(5) Platy učitelů „*Peníze by měli přidávat učitelům ředitelé, takže by to mělo jít primárně do nenárokové složky. Tyhle triky pak vedou k tomu, že se zvýší tarify, ale pak se sníží na odměnách*“ (autoři Týdeníku Školství, 2018).

(6) Školní zralost „*Školní zralost je věc, která se v čase nemění. Týká se lidského života, narození, zralosti ke školní docházce nebo k čemukoli jinému, dospělosti, stáří. Proto jakékoli modernistické změny nejsou k lepšímu, ale jsou často spíše od děla. Jiráskův test se používá desítky let a české školství má problémy jinde*“ (Barák, 2017).

(7) Multikulturní výchova ve školách „*Ty ideologie ve školách jsou. A nejsmutnější na tom je, že mají podporu ministerstva. Přitom podle mě do škol nepatří*“ (Hrdinová, Srnka, 2017).

(8) Obsahy a RVP „*Zrušení osnov byl omyl ministryně Petry Buzkové, který značně znepráhlednil české školství*“ (Hronová, 2015).

(9) Počet vysokých škol „*Máme 87 vysokých škol, tuším, to je nejvíc vysokých škol na hlavu celosvětově čili to není otázka, co já si myslím, to je prostě holý fakt, že máme strašný přebytek. A řekněme si tu příčinu, tady je móda, aby všechno bylo nezávislé, čili máme nezávislou Akreditační komisi, no, a ta samozřejmě akredituje, akredituje, až těch škol je přehřel, ať je pak ministr kdokoliv, tak to těžko může nějak řešit, protože se okamžitě zdvihne řev, že je to nezávislé vysoké školství a do toho se nesmí zasahovat, takže to je ten problém, který si takto nazvěme*“ (Havliřerová, 2015).

(10) Jednotné přijímací zkoušky „*Pokud je jedním z cílů ministerstva porovnat žáky pomocí jednotných přijímacích zkoušek, pak se volí špatná cesta. Na to totiž stačí jen obyčejný test s verdiktem: zlepšil se, či nezlepšil. A to bez hrozby, že jen kvůli špatně napsanému testu zůstane bez maturity, jednotné*“ (Barák, 2015, s.14).

(11) Pěstounská péče „*Známe spousty případů, teďka ze severu Čech, kde ty děti jsou pěstovány třeba prarodiči, protože je to výhodnější sociální dávka než jen ta normální sociální dávka, já protestuji proti tomu placenému pěstounství*“ (Bastlová, 2019).

(12) Povinný předškolní rok „*Školní docházka se má prodloužit o další rok, ale nikdo neřekne konkrétně, co budou děti umět více*“ (Perknerová, 2015).

zohledňují hlasy těchto expertů tak, jak je v teoretické části problematizováno, lze jejich silný vliv předpokládat. A to už jen z důvodu, že řada z uvedených *politických expertů* zastává posty na vysokých politických funkcích, což níže demonstrují údaje v tabulce. Riziko této skupiny proto tkví v jejich vlivu, v jejich hlasitosti a v jejich ne vždy dostatečné odborné způsobilosti.

Jméno experta	Forma politické aktivity	Odborné vzdělání	Praktická odborná zkušenost
Václav Klaus ml. (21) ²⁶	Bývalý člen ODS, zakladatel strany Trikolóra hnutí občanů, člen Poslanecké sněmovny PČR, bývalý předseda Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu	Přírodovědecká fakulta UK (obor matematika – geografie)	Ředitel soukromého gymnázia PORG, 5 let učitelem na soukromém gymnáziu PORG
Jiří Růžička (6) ²⁷	Místopředseda Senátu PČR za TOP 09 a STAN, zastupitel MČ Praha 6	Fakulta tělesné výchovy a sportu UK (aprobace tělesná výchova – český jazyk a literatura)	Učitel na Gymnáziu Jana Keplera 12 let, ředitel Gymnázia Jana Keplera 28 let, učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na Škole pro mládež s vadami zraku v Praze-Krči
Martin Baxa (5) ²⁸	Místopředseda ODS, poslanec Poslanecké sněmovny PČR, primátor města Plzeň, člen Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu	Pedagogická fakulta MU (aprobace učitelství dějepisu a zeměpisu pro střední školy)	Učitel na gymnáziu Na Mikulášském náměstí 18 let

²⁶ Václav Klaus mladší. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1clav_Klaus_mlad%C5%A1%C3%AD.

Poslanci: Mgr. Václav Klaus. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/detail.sqw?id=6498>.

²⁷ Jiří Růžička (pedagog), 2001-. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_R%C5%AF%C5%BEi%C4%8Dka_\(pedagog\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_R%C5%AF%C5%BEi%C4%8Dka_(pedagog)).

²⁸ Lidé. Mgr. Martin Baxa. ODS [online]. © 1991-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.ods.cz/profil/577-martin-baxa>.

Martin Baxa. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Martin_Baxa.

Ondřej Kania (3)²⁹	Člen TOP 09	Absolvent střední školy Redemption Christian Academy	Výkonný ředitel společnosti JK Education, zřizovatel Pražského humanitního gymnázia, zřizovatel tří amerických škol American Academy in Prague, American Academy in Brno a American Academy in Bratislava
Jiří Mihola (3)³⁰	Člen KDU-ČSL, poslanec Poslanecké sněmovny PČR, zastupitel Jihomoravského kraje, člen Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu	Pedagogická fakulta MU (aprobace učitelství dějepisu a zeměpisu), doktorské studium na Historickém ústavu FF MU	Učitel na soukromém Gymnáziu Pavla Křížkovského 10 let, odborný asistent a vedoucí katedry na Katedře historie PedF MU
Petr Chaluš (2)³¹	Kandidatura do Senátu PČR v roce 2018 za Piráty, aktuálně není členem žádné politické strany	Filozofická fakulta UK (obor pedagogika), studium PhD. Na Ústavu pedagogických věd MU (obor pedagogika)	Učitel a poradce, koordinátor školního parlamentu na ZŠ Londýnská 5 let, školitel v oblasti individualizace ve vzdělávacím procesu, spolupodílel se na rozvoji eTwinning, pracovník Národní agentury pro evropské vzdělávací programy, koordinátor Centra Euroguidance v ČR – Erasmus+, předseda Fóra rodičů

²⁹ Ondřej Kania. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ondřej_Kania.

BRZYBOHATÁ, Anna, 2019. Koupit školu mě napadlo v obchodě se spodním prádlem, říká Ondřej Kania (TOP 09). In: My.TOP09 [online]. 6.1.2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/statni-maturity-na-krizovatce-tapou-i-odbornici-17383>.

³⁰ Poslanci. Mgr. Jiří Mihola, Ph.D. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/detail.sqw?id=6222&o=8>.

³¹ Petr Chaluš. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Petr_Chaluš.

Janek Wagner (2) ³²	Člen Pirátské strany	VŠST	Učitel na střední škole i na základní škole, spolupráce na vývoji e-learningových kurzů, podílel se na přípravě RVP G, viceprezident spolku Pedagogická komora
Ivo Pojezný (2) ³³	Člen KSČM, člen Poslanecké sněmovny PČR, zastupitel Jihomoravského kraje a města Kyjova, člen Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu	Učitelství (obor nebyl dohledán) UPOL	Nenalezeno
Anna Putnová (2) ³⁴	Bývalá poslankyně Poslanecké sněmovny PČR, členka TOP 09	Přírodovědecká fakulta MU, doktorské studium zaměřené na ekonomiku a management, habilitace v oboru odvětvové ekonomiky a managementu	Vysokoškolská pedagožka na Podnikatelské fakultě VUT
Ondřej Chrást (1) ³⁵	Člen Pirátů, zastupitelem MČ Prahy 6, člen Výboru pro výchovu a vzdělávání Prahy 6	Psychosociální studia, Teologická fakulta UK, doktorské studium VŠE	Vzdělávací praxe žádná (působil na manažerských postech v neziskovém sektoru v oblasti kultury a cestovního ruchu, zastává roli projektového manažera

³² Pedagogická komora. Pedagogická komora [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/p/kontakty-odkazy.html>.

³³ Ivo Pojezný. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ivo_Pojezný.

³⁴ Doc. RNDr. Anna Putnová, Ph.D., MBA. Grada [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.grada.cz/autor/putnova-anna/>.

Lídři do voleb do PSP. Anna Putnová – lídryně v Jihomoravském kraji děkanka FP VUT v Brně. TOP09 [online]. © 2009-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.top09.cz/volby/archiv/2010-poslanecka-snemovna/lidri-do-voleb-do-ppsp/anna-putnova-lidryne-v-jihomoravskem-kraji-11339.html>.

³⁵ Lidé: Ondřej Chrást. Pirátská strana [online]. © 2009-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://wiki.pirati.cz/lide/ondrej_chrast.

Sdružení profesního terciárního vzdělávání. Sdružení profesního terciárního vzdělávání [online]. © 2019 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <http://www.ssvs.cz/>.

			v Sdružení profesního terciárního vzdělávání, z.s.
Jiří Zlatuška (1) ³⁶	Bývalý poslanec Poslanecké sněmovny PČR za ANO 2011, bývalý senátor	Přírodovědeckou fakulta MU (obor matematická informatika a teoretická kybernetika)	Působnost v Ústavu výpočetní techniky MU, rektor MU, děkan Fakulty informatiky Masarykovy univerzity
Filip Karel (1) ³⁷	Člen ČSSD, starosta města Nové Strašecí	Nedohledáno	Bývalý zástupce ředitele na ZŠ a učitel tělesné výchovy a německého jazyka
Ivan Pilný (1) ³⁸	Člen ANO 2011, poslanec Poslanecké sněmovny PČR, zastupitel hl. města Prahy,	Fakultu elektrotechnická ČVUT v Praze (obor technická kybernetika)	Nebyla dohledána praxe v oblasti výchovy či vzdělávání.
Klára Laurenčíková (1) ³⁹	Členka Strany zelených, Členka Vládního výboru	Speciální pedagogika Pedf UK, doktorské	Předsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní

³⁶ TACHECÍ, Barbora, 2019. Je paradox, že premiér, který je sám migrantem, se vůči uprchlíkům vymezuje, soudí Jiří Zlatuška. Rozhovor s Jiřím Zlatuškou. In: Český rozhlas [online]. 2. 5. 2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/je-paradox-ze-premier-ktery-je-sam-migrantem-se-vuci-uprchlikum-vymezuje-soudi-7907853>.

Osobnosti: prof. RNDr. Jiří Zlatuška, CSc. Internetová encyklopedie dějin Brna [online]. © 2019 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil_osobnosti&load=2932.

Jiří Zlatuška. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Jiří_Zlatuška.

³⁷ Radnice: Zastupitelstvo města 2018–2022. Nové Strašecí [online]. © 2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.novestraseci.cz/radnice/zastupitelstvo/>.

HOFMAN, Vít, 2018. Starosta Karel Filip: První dva roky byly těžké, teď už vím, kam se obrátit. In: Deník.cz [online]. 26.11.2018 [2020-07-14]. Dostupné z: https://rakovnický.deník.cz/zpravy_region/starosta-karel-filip-první-dva-roky-byly-tezke-ted-uz-vim-kam-se-obratit-20181125.html.

³⁸ Ivan Pilný. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ivan_Pilný.

Členové vlády: Ivan Pilný. Vláda České republiky [online]. (c) 2009-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/ivan-pilny-156618/>.

³⁹ Medailon – Mgr. Klára Šimáčková Laurenčíková. Sociální pedagogika [online]. 2015, 3(2), 85 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2015/11/Medailon_Mgr.-Klára-Šimáčková-Laurenčíková.pdf.

BIDRMANOVÁ, Markéta, 2019. Duel: Proč mají kluci horší známky? „České školství přeje hodným holčičkám“. Duel Klára Laurenčíková a Ondřej Lněnička. In: Seznam Zprávy [online]. 19.3.2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/nadrzuji-ucitele-divkam-chlapci-maji-za-stejne-znalosti-horsi-znamky-68678>.

	pro práva dětí a členkou Vládního výboru pro prevenci domácího násilí, bývalá náměstkyně ministra školství, vedla odbornou sekci pro sociální politiku za Stranu zelených	studium oboru speciální pedagogika na Pedf UK, psychoterapeutický výcvik a výcvik v somatickém koučování	vzdělávání, externí učitelka na katedře speciální pedagogiky Pedf UK, působila v Jedličkově ústavu a na školách pro děti se zrakovým postižením, vedení podpůrných skupin pro děti z rodin, kde probíhalo domácí násilí
Radko Sáblik (1) ⁴⁰	Člen ODS, místostarosta v Mníšku pod Brdy	Fakulta strojní ČVUT, manažerského studia pro ředitele škol na PedF UK.	Ředitel Smíchovské střední průmyslové školy 18 let člen expertní skupiny Strategie 2030+

2.1.2. Experti sledující ekonomické a firemní zájmy

Do této kategorie byli zařazeni experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru, jež ve svých promluvách akcentují důležitost připravovat absolventy pro potřeby trhu práce. Tito experti kladou důraz na prosazování ekonomických či specificky firemních zájmů, přičemž v tomto duchu podrobují vzdělávací systém a jednotlivé školy kritice, případně požadují, aby byla povaha vzdělávání nějakým způsobem reformována.

Jedná se o kategorii, kterou zastupuje celkem 8 expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru. Uvedení experti působí buď ve výzkumné oblasti zaměřující se na ekonomii vzdělávání, ve firmách či na postech zaměřující se na technologie, průmysl, hospodářství a specificky dva z níže uvedených expertů se zaměřují na profesně orientované terciální vzdělávání, přičemž snahou těchto iniciativ je ovlivnit terciální vzdělávání v České republice, propojovat ho s firmami a omezit teoreticky zaměřené vysoké školy.

Pokud bychom se zaměřili na povahu expertnosti s ohledem na *odborné vzdělání a praktickou odbornou zkušenost*, všichni z uvedených expertů jsou absolventy ekonomických či technicky zaměřených vysokých škol. Co se týče *praktické odborné zkušenosti*, velká část uvedených expertů nedisponuje hlubokou odbornou zkušeností ve vzdělávání, 2 z uvedených expertů mají

Klára Laurenčíková. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Kl%C3%A1ra_Lauren%C4%8D%C3%ADkov%C3%A1.

⁴⁰ Zastupitelstvo města: Členové zastupitelstva města, volební období 2018-2022. Mníšek pod Brdy [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.mnisek.cz/mesto/samosprava/zastupitelstvo-mesta/>.

zkušenosti jako učitelé, 2 z uvedených expertů působili na MŠMT či v NÚOV. V případě D. Münicha a F. Petrola jde o zkušenost s vysokoškolskou výukou a hlubokou výzkumnou zkušenost zaměřenou na ekonomii vzdělávání. Specifické postavení má ve výčtu expertů B. Janyš, jenž byl médií označen za experta na vzdělávání, přičemž jeho snahou bylo prosazování odborného vzdělávání a mistrovské zkoušky, aniž by podroboval vzdělávání nějaké kritice. Pokud bychom data hodnotili ve vztahu k uvedené teorii, lze říct, že se v českém mediálním prostředí se ke vzdělávacím otázkám poměrně často vyjadřují experti, kteří prosazují ekonomické zájmy a požadují, aby školy připravovaly své absolventy s ohledem na potřeby trhu práce. To s sebou nese rizika, která byla již v teoretické práci popsána, přičemž jejich základem je změna náhledu na vzdělávání. Ze vzdělání se postupně stává produkt, jehož podoba se mění dle tržní poptávky, což vede k účelnému a technicistnímu vzdělávání.

Jméno experta	Pracovní působení	Odborné vzdělání	Praktická odborná zkušenost
Daniel Münich (21) ⁴¹	Výkonný ředitel think-thanku IDEA v CERGE-EI, výzkumný pracovník Ekonomického ústavu Akademie věd ČR	ČVUT (obor elektrotechnika, CERGE, doktorské studium ekonomie, na CERGE také habilitoval	Poradce na MŠMT, člen odborného týmu připravující reformy terciálního vzdělávání v ČR (2007-2008), vedoucí poradce Evropské sítě ekonomů školství (EENEE), vysokoškolský učitel, vyučující mimo jiné ekonomiku vzdělávání a školství
Karel Klatovský (3) ⁴²	Manažer programu Partneři ve vzdělávání,	Ekonomika a management, UJEP	Školení produktů Microsoft,

⁴¹ D. Münich patří k nejčastěji oslovovaným expertům na vzdělávání vůbec. Mezi jeho nejčastěji komentovaná témata patří témata z oblasti ekonomie vzdělávání jako jsou platy učitelů, kariérní řád a investice do vzdělávání. Nicméně poměrně často se vyjadřuje i k tématům, jimiž se primárně ekonomie vzdělávání nezabývá. Jde o oblasti jako jsou například: (1) povinná maturitní zkouška z matematiky, jejíž zavedení komentuje například v článku *V některých krajích učí i z deseti procent nekvalifikovaní učitelé, řekl Plaga*, (Veselá, 2019), (2) genderová problematika ve vzdělávání, kdy ve se v článku s názvem *Jsou kluci hloupější?* (Lauder, 2019, s.16) vyjadřuje k tomu, zda mají kluci a dívky rovné vzdělávací šance, (3) mimoškolní vzdělávací aktivity, kdy v článku *Devítka nápadů nejen pro školy* Lidových novin komentuje vzrůstající zájem o mimoškolní aktivity a projekt EDUÍNA (Rychlík, 2019, s.4), (4) výběr VŠ, kdy ve článku *Přijímačky na VŠ a VOŠ* (Blažková, 2017, s. 10) radí, jaké VŠ si mohou uchazeči o studium vybírat.

⁴² Osobnosti edTechu: Karel Klatovský. EdTech [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://edtech.fandom.com/cs/wiki/Karel_Klatovský%C3%BD.

	ve firmě Microsoft, zabývá se mimo jiné výukou za pomoci tabletů. ⁴³	(Bc.), Veřejná správa a regionální rozvoj, ČZU (Ing.)	Výuka na UJEP
Ondřej Chrást (2) ⁴⁴	Projektový manažer ve Sdružení profesního terciárního vzdělávání, z.s. (SPTV) ⁴⁵	Psychosociální studia, Teologická fakulta UK, doktorské studium VŠE	Vzdělávací praxe žádná (působil na manažerských postech v neziskovém sektoru v oblasti kultury a cestovního ruchu, zastává roli projektového manažera v Sdružení profesního terciárního vzdělávání, z.s.
Bohumil Janyš (2) ⁴⁶	Angažovanost pro zavedení mistrovských zkoušek	Nedohledáno	Bývalý učitel na SOU.

⁴³ Profesní zaměření K. Klatovského se promítá i do jeho výroků vztahujících se ke škole, například to dokládá jeho komentář pro iDnes: *"Doba se posunula a školy na to musí reagovat. Trendem na školách je gamifikace výuky, kdy se například děti učí programovat pomocí hry Minecraft"*. (Endrštová, 2015)

⁴⁴ Lidé: Ondřej Chrást. Pirátská strana [online]. © 2009-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://wiki.pirati.cz/lide/ondrej_chrast.

⁴⁵ Jedná se o organizaci, která si klade za cíl podporovat profesně zaměřené terciální vzdělávání, a především podporovat a sdružovat VŠ a VOŠ, které souzní s myšlenkami SPTV. Sdružení profesního terciárního vzdělávání. Sdružení profesního terciárního vzdělávání [online]. © 2019 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <http://www.ssvs.cz/>.

Např. MF DNES ve svém článku *Vysoká nevyšla? Zkuste "vošku"* uvádí, že „jednou ze známek kvality je takzvaný certifikát EVOS, který uděluje Sdružení profesního terciárního vzdělávání“ (Brdková, 2016, s.62). V tomto případě je takováto medializovaná informace poměrně problematická. Organizace SPTV rozhoduje o tom, která VOŠ je hodna získat certifikát kvality, čímž sekundárně ovlivňuje i to, jak bude vybraná škola vnímána laickou či odbornou veřejností. To naznačuje také výzkum, který provedl Michal Karpíšek – výzkum ukazuje, že od zavedení certifikátu EVOS v ČR roku 1995 do roku 1999 bylo u přijatých studentů na certifikovaných VOŠ prokázán o 20 % vyšší zájem o kvalitu studia (Michek, 2008, s. 75-86). SPTV bylo tedy médiem označeno za „garanta odbornosti“, a to posléze může posilovat výroky jejích členů, usilujících o to, aby se terciální vzdělávání více propojilo s firmami a s trhem práce. O. Chrást například o VŠ, které jsou propojené s firmami říká: *"Při dnešním nedostatku kvalifikovaných pracovních sil je to pro jakoukoliv firmu výborná příležitost, jak poznat a motivovat své budoucí potenciální zaměstnance, seznámit se s nimi a udržovat s nimi kontakt až do jejich ukončení školy, kdy pak velmi často nastupují právě do firem, kde absolvovali svou stáž. Je to prostě pro všechny strany, tedy studenty, firmy i školy win-win strategie"* (Chrást, 2019).

⁴⁶ Životopis: Bohumil Janyš. Databáze knih.cz [online]. © 2008–2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/bohumil-janyš-22645>.

B. Janyš usiloval o zavedení mistrovských zkoušek, a tím chtěl posílit uplatnění řemeslníků na tuzemském i evropském trhu. Zavedení mistrovských zkoušek dle něj pozvednou řemeslo a rozšíří absolventům řemeslných oborů možnosti uplatnění (Diro, 2019).

Michal Karpíšek (1)⁴⁷	Zastává pozici generálního tajemníka v Evropské asociaci profesně zaměřených vysokých škol	Stavební inženýrství, ČVUT, Quality management Cranfield University	Generální tajemník v Evropské asociaci profesně zaměřených vysokých škol, bývalý vedoucí kanceláře SPTV ⁴⁸
Miloš Rathouský⁴⁹ (1)	Svaz průmyslu a dopravy České republiky	Fakulta strojního inženýrství, ČVUT	Manažer a zástupce sekce pro vzdělávání a trh práce ve Svazu průmyslu a dopravy České republiky ⁵⁰ , bývalý středoškolský učitel, bývalý pracovník NÚOV a bývalý úředník MŠMT

⁴⁷ Lidé: Michal Karpíšek. LinkedIn [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/public-profile/in/michal-karpisek-91230814/?challengeId=AQEK6SP2Vds-2gAAAXOPF7PzGcEnGU3lue-5iAhlRVZ9jcq7uxcio3P-IPsg1QWIW2N1YnoSd1vABvSdon6sDxSI5BMUQioSQ&submissionId=a2437f5f-2b8a-2516-5708-26220c666a27>.

Jeho zaměření se promítá i ve výrociích vztahujících se k vysokým školám, M. Karpíšek ve článku *Přijímačky na VŠ a VOŠ uchazečům o studium radí, aby si zjišťovali, zda školy studenty nepřipravují pouze teoreticky, ale zda jim poskytují také praxi během studia, například v partnerských podnicích* (Blažková, 2017, s. 10). Kromě toho k uplatnitelnosti na trhu práce dodává, že *"budou potřeba lidi s kritickým, inovativním myšlením. Dá se očekávat, že dobré uplatnění budou nacházet absolventi přírodních a technických věd, ti, kdo budou umět pracovat s informacemi"* (Blažková, 2017, s. 10). Tedy jinak řečeno říká, že výběr humanitních či uměleckých škol tak nemusí být dobrou studentkou volbou.

⁴⁸ Sdružení profesního terciárního vzdělávání. Sdružení profesního terciárního vzdělávání [online]. © 2019 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <http://www.ssvs.cz/>.

⁴⁹ Autor: Miloš Rathouský. EDUin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://rathousky-blog.eduin.cz/author/milos/>.

M. Rathouský pozitivně komentoval zavedení jednotných přijímacích zkoušek na střední školy *"Při hrubém přepočtu je součet neúspěšných v češtině a matematice dohromady mezi 20–25 procenty, což velmi dobře odpovídá poměru žáků, kteří v uplynulých ročnících nedokázali složit státní maturitu"* (Březinová, 2015, s.2), přičemž lze předpokládat, že jeho výroky sledují především zájmy průmyslových a technických firem, kteří po absolventech požadují určitou míru vědomostí v oblasti matematiky. Protěžování matematiky dokládá i například tento výrok, vztahující se k povinné maturitní zkoušce z matematiky: (...) *„Nechápeme ale, proč by měla být kvůli stávajícímu stavu matematika vyškrtnuta úplně. Pokud je potřeba zlepšit výuku, můžeme se bavit o odkladu, nikoliv o zrušení“* (...) (Eko, 2019).

⁵⁰ Sekce zaměstnavatelská. Svaz průmyslu a dopravy České republiky [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.spcr.cz/component/spcr/organ/72-sekce-zamestnavatelska>.

Ivan Pilný (1) ⁵¹	Bývalý ředitel pobočky Microsoft, ředitel Sdružení pro informační společnost, podnikatel	Fakultu elektrotechnická ČVUT v Praze (obor technická kybernetika)	Nebyla dohledána praxe v oblasti výchovy či vzdělávání.
Filip Petrolid (1) ⁵²	Výzkumný pracovník ve think-thanku IDEA, postdoktorandský výzkumný pracovník na Arhuské univerzitě, působil na Univerzitě v Chicagu a na Kalifornské univerzitě v Berkeley ⁵³	VŠE, CERGE-EI (obor ekonomie), doktorské studium (obor ekonomie)	Vysokoškolský učitel

2.1.3. Experti podnikatelé

Do kategorie byli zařazeni experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru, jež podnikají v oblasti vzdělávání – jedná se především o zakladatele soukromých škol či jiných institucí zabývajících se vzděláváním.

⁵¹ Ivan Pilný. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ivan_Pilný.

Také I. Pilný, médií označený za experta na vzdělávání akcentuje požadavek na propojení škol s pracovním trhem. Pro deník Právo uvedl: „České školy v současnosti produkuje absolventy, kteří budou mít problémy v budoucnu najít uplatnění“ (Vavroň, Holý, 2018, s.18).

⁵² F. Petrolid byl v Hospodářských novinách označen nejen za ekonoma, ale také za experta na vzdělávání. Ten ve svých promluvách akcentuje orientaci na trh práce a uplatnitelnost absolventů. To například dokládá tento jeho výrok: „Podle mě je nutné zkrátit délku úspěšného studia na vysoké škole. U vysokoškolských studentů máme dva extrémy. Buď vysokou školu vůbec nedostudují, nebo ji studují zbytečně dlouho. Minimálně pět let, protože ti, kdo si udělají bakaláře, si už rovnou dodělají i magisterské studium. To je přitom nesmysl. Z mezinárodních zkušeností víme, že nepotřebujeme tolik magistrů. Ať si většina studentů udělá bakaláře a jde pracovat. Vždyť zaměstnanost lidí ve věku 15–25 let je u nás třeba v porovnání s Nizozemskem asi třetinová. K tomu, abychom s tím něco udělali, je ale nutné, aby byla část bakalářských programů do značné míry profesně orientovaná. Aby měla jasnou vazbu na trh práce, tak aby se na něm absolventi uplatnili“ (Kain, 2019, s.4). Vzhledem k potřebám pracovního trhu by dle F. Petrolida měl být opraven také vzdělávací obsah na školách: „Obrovským problémem školství je pak skutečnost, že vlastně nevíme, jaké profese bude za pár let trh práce poptávat. To je samozřejmě obtížně řešitelné. Už dnes ale víme, že je nutné učit studenty organizovat a plánovat si práci nebo komunikovat tak, aby se lidé různých profesí a kultur byli spolu schopni v práci domluvit. Děti by se těmto soft skills, tedy takzvaným měkkým dovednostem, měly učit ve všech předmětech. Má to být něco průřezového, co slouží k tomu, aby chápaly souvislosti, uměly prezentovat své znalosti, komunikovat a pracovat v různorodém kolektivu. Protože když pak v nějaké firmě vedle sebe posadíte člověka z IT a člověka, který zná potřeby klientů třeba na druhé straně světa, tak se spolu musí umět domluvit, jinak nedokážou vytvořit nic užitečného“ (Kain, 2019, s.4).

⁵³ Filip Petrolid. Pressreader [online]. Lidové noviny, © 2008–2020, 26.1.2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.pressreader.com/czech-republic/lidove-noviny/20190126/281956019002185>.

Níže uvedení experti podnikatelé mají společné to, že zakládají školy, které lze označit za školy elitní, což se odráží především ve výši školného, ale také v tom, že tyto školy navštěvují z velké části zahraniční studenti.

Data také ukázala, že dalším společným rysem *expertů podnikatelů* je kritický náhled na státní školy a vyzdvihování školních vzdělávacích programů s alternativními prvky. V mluvě *expertů podnikatelů* také často dochází k tomu, že je jejich vlastní škola vyzdvihována a porovnávána se státní školou, jíž jsou připisovány většinou pouze negativní vlastnosti.

Do této kategorie byli zařazeni 4 experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru a pokud bychom se zaměřili na povahu expertnosti s ohledem na ukazatele *odborné vzdělání* a *praktická odborná zkušenost*, ukazuje se žádný z níže uvedených expertů nemá potřebné vzdělání a dohledána nebyla ani žádná hlubší odborná zkušenost (vyjma O.Šteffla, který má zkušenost s výukou na několika pražských školách, ale nebylo dohledáno kde a v jakém rozsahu).

Riziko *expertů podnikatelů* lze spatřovat v tom, že tato skupina bude velice pravděpodobně v rámci svých promluv zohledňovat své podnikatelské zájmy a v takovém případě je poměrně obtížné vyhodnotit, zda skrze své výroky jednotliví představitelé nepromlouvají ke svým potenciálním klientům. Problematický je také fakt, že je této skupině expertů dávána poměrně velká mediální pozornost – to vede k popularizaci jejich škol a tváří, což následně může zvyšovat věrohodnost jejich promluv.⁵⁴

Jméno	Založená instituce	Odborné vzdělání	Praktická odborná zkušenost
Tomáš Trnka (1) ⁵⁵	Zakladatel soukromé mateřské školy a jeslí Bambíno ⁵⁶ (v současnosti fungují 2 pobočky) a ZŠ Square ⁵⁷	Střední průmyslová škola	Původně působil v developerské firmě – nejprve jako makléř, poté jako obchodní ředitel

⁵⁴ Popularitu expertů podnikatelů může doložit například fakt, že premiér A. Babiš nabízel post ministra školství O. Kaniovi (Veselovský, 2018) nebo i to, že O. Šteffl je poměrně často zván do médií, aby se vyjadřoval k problematice českého vzdělávání.

⁵⁵ Vizitka: Tomáš Trnka. Pressreader [online]. MF DNES, 25.2.2018 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.pressreader.com/czech-republic/mf-dnes/20180125/282836486506549>.

⁵⁶ Bambíno. Bambíno [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.skolkabambino.cz/>.

⁵⁷ Škola Square. Škola Square [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.skolasquare.cz/>.

Ondřej Kania (3)⁵⁸	Výkonný ředitel společnosti JK Education, zřizovatel Pražského humanitního gymnázia, zřizovatel tří amerických škol American Academy in Prague, American Academy in Brno a American Academy in Bratislava	Absolvent střední školy Redemption Christian Academy	Výkonný ředitel společnosti JK Education, zřizovatel Pražského humanitního gymnázia, zřizovatel tří amerických škol American Academy in Prague, American Academy in Brno a American Academy in Bratislava
Kateřina Bečková (1)⁵⁹	Zakladatelka a ředitelka soukromé školy International Montessori School of Prague ⁶⁰	VŠB (obor ekonomika surovin), Katolická univerzita v Ružomberku (obor speciální pedagogika), studium programu Montessori leadership	V roce 2002 založila soukromou školu International Montessori School of Prague, kde působí jako ředitelka
Ondřej Šteffl (12)⁶¹	Ředitel společnosti Scio	Matematicko-fyzikální fakulta UK	Zakladatel soukromé školy PORG, zakladatel společnosti Scio, zakladatel ScioŠkol, učil na několika pražských školách a rok na gymnáziu

⁵⁸ Ondřej Kania. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-[cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ondřej_Kania.

⁵⁹ Lidé: Kateřina Bečková. LinkedIn [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/in/katerina-beckova-aa01787/>.

K. Bečkovou označil portál Czech and Slovak Leaders za jednu z nejlepších českých expertů na vzdělávání a na Montessori problematiku. Soukromou školu K. Bečková založila s motivací zajistit kvalitní vzdělání pro své děti (Štubartová).

⁶⁰ Montessori. Montessori: The International Montessori School of Prague [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.montessori.cz/>.

⁶¹ Ondřej Šteffl – zastánce vzdělávání pro budoucnost. SCIO [online]. © 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://scio.cz/o-steffl/>.

Řečník: Ondřej Šteffl. TedxPrague [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.tedxprague.cz/ondrej-steffl>.

2.1.4. Experti vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání

Do této kategorie byli zařazeni experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru, jež ve svých promluvách protěžují vzdělávací technologie. Společným znakem těchto expertů je přesvědčení, že vzdělávací technologie jsou základním vzdělávacím prostředkem 21. století a s tím se pojí mínění, že současné školy by měly vybavovat žáky tzv. digitální gramotností. Kromě toho je pro *experty vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání* příznačná kritika vzdělávacího systému a školy pro jejich údajnou zastaralost a nezohledňování současných vědeckých poznatků.

Do této kategorie byli zařazeni 4 vzdělávací experti, přičemž téměř všichni (kromě B. Kartouse) pracují s digitálními technologiemi nebo v této oblasti působí. Pokud bychom se zaměřili na povahu expertství s ohledem na *odborné vzdělání a praktickou odbornou zkušenost*, všimneme si, že 2 uvedení experti mají odborné pedagogické vzdělání, 1 expert má zkušenosti s výukou na základní škole a dva experti mají zkušenost s vysokoškolskou výukou. Kromě učitelství lze u uvedených expertů sledovat určitou zkušenost v neziskových organizacích zabývajících se vzděláváním či se státními vzdělávacími projekty.

Ve vztahu k teoretické části lze konstatovat, že tento typ vzdělávacích expertů realizuje technologický diskurs tak, jak byl představen v kapitole zaměřující se na pedagogické diskursy dle R. Švaříčka. R. Švaříček ve své kritické esejí upozorňuje na riziko nekritického zařazování moderních technologií do vzdělávání a na potřebu nahradit víru ve vzdělávací prostředky výzkumnými šetřeními, která přinesou poznatky o vlivu moderních technologií na žáky a na vyučovací proces (Švaříček, 2013). Pokud se zaměříme na promluvy níže uvedených expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru, zjistíme, že ani tato skupina expertů se v rámci svých výroků neodvolává na výzkumná šetření a nevyužívá empiricky ověřená data. Takto odborně nereflektovaná víra v určitý vzdělávací prostředek může ve své podstatě ohrožovat efektivitu vyučovacího proces ve školách, kdy vzdělávací prostředky nahrazují cílové zaměření výuky.

Jméno	Pracovní působení	Odborné vzdělání	Praktická odborná zkušenost
Bohumil Kartous (45) ⁶²	Vedoucí komunikace v EDUin, publikace	Fakulta sportovních studií a poté Pedagogická	Pracoval ve SCIO (9 let), přednášející na VŠE,

⁶² Vzdělávání je hlavní pilíř přežití společnosti, říká Bohumil Kartous. In: Youtube [online]. 28.06.2019 [cit. 2020-07-25]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=oZ9cphGCg8E>. Kanál MUNI TV.

	článků z oblasti vzdělávání v několika českých médiích	fakulta MU (společenské vědy), doktorské studium na FSV UK	vedoucí komunikace v EDUin
Karel Klatovský (3) ⁶³	Manažer programu Partneři ve vzdělávání, ve firmě Microsoft, zabývá se mimo jiné výukou za pomoci tabletů. ⁶⁴	Ekonomika a management, UJEP (Bc.), Veřejná správa a regionální rozvoj, ČZU (Ing.)	Školení produktů Microsoft, Výuka na UJEP
Bořivoj Brdička (2) ⁶⁵	Školení učitelů v oblasti ICT ve vzdělávání, působí na Pedf UK, kde se věnuje využívání vzdělávacích technologií ve vzdělávání	nedohledáno	Školení učitelů v oblasti ICT ve vzdělávání, působí na Pedf UK, kde se věnuje využívání vzdělávacích technologií ve vzdělávání
Ondřej Neumajer (1) ⁶⁶	Lektor využívání ICT, zástupce MŠMT ve výboru pro digitální ekonomiku na Úřadu vlády, konzultant MŠMT pro realizaci Strategie digitálního vzdělávání ČR	Technická univerzita v Liberci, doktorské studium na Pedagogické fakultě UK	Učitel a zástupce ředitele na ZŠ, Lektor využívání ICT, zástupce MŠMT ve výboru pro digitální ekonomiku na Úřadu vlády, konzultant MŠMT pro realizaci Strategie digitálního vzdělávání ČR, působí v projektu Učitel naživo

2.1.5. Experti reformátoři

Do této kategorie byli zařazeni experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru, jež skrze své promluvy poměrně výrazně kritizují podobu vzdělávání v České republice a zároveň požadují, aby došlo k reformě vzdělávacího systému. Nejčastěji jsou školy *experty reformátory* kritizovány proto, že dle nich nedostatečně připravují žáky na život, potlačují či přímo ničí kreativitu a talent žáků, jsou zastaralé a nedostatečně kultivují osobnost

⁶³ Osobnosti edTechu: Karel Klatovský. EdTech [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://edtech.fandom.com/cs/wiki/Karel_Klatovsk%C3%BD.

⁶⁵ Životopis: Bořivoj Brdička. Databáze knih.cz [online]. © 2008–2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/borivoj-brdicka-58832>.

⁶⁶ O mě: PhDr. Ondřej Neumajer, Ph.D. Ondřej Neumajer [online]. 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://ondrej.neumajer.cz/o-mne/>.

žáků. Tento typ vzdělávacího experta svými promluvami nejvíce odpovídá tomu typu, kterého ve svých kritických statích kritizují K.P.Liessmann (2015) a S. Štech (2017) tak, jak bylo v rozpracováno v teoretické části.

Do této kategorie bylo zařazeno celkem 9 expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru, avšak pokud se zaměříme na množství reakcí, jedná se vůbec o mediálně nejsilnější skupinu expertů.

Vezmeme-li v potaz povahu expertství s ohledem na *odborné vzdělání a praktickou odbornou zkušenost*, všimneme si, že 5 z níže uvedených expertů je odborně vzděláno – jedná se o absolventy pedagogických fakult, a to různých aprobací. Co se týče praktické odborné zkušenosti, většina *expertů reformátorů* působila či působí v různých vzdělávacích společnostech (EDUi, Scio, JK Education), 4 uvedení experti mají zkušenost s učitelstvím nebo s pozicí ředitele a příznačné pro tuto skupinu je, že téměř většina z nich působí ve společnostech či na školách, jež podporují alternativní a inovativní způsoby ve vzdělávání.

Riziko této skupiny expertů tkví v tom, jak vysoký zájem jí je ze strany médií věnován. Média tak skrze promluvy *expertů reformátorů* mohou u široké veřejnosti podporovat představu, že se české školství ocitá v katastrofickém stavu, přičemž v důsledku toho tak může docházet k odmítání veřejných škol. To může vést k poklesu kvality veřejného školství, a naopak ke zvýšení zájmu o školy soukromé. Z toho pak mohou profitovat někteří uvedení *experti reformátoři*, již jsou na soukromé instituce navázáni.

Jméno	Pracovní působení	Odborné vzdělání	Praktická odborná zkušenost
Bohumil Kartous (45) ⁶⁷	Analytik a komentátor EDUin, publikace článků z oblasti vzdělávání v několika českých médiích	Fakulta sportovních studií a poté Pedagogická fakulta MU (společenské vědy), doktorské studium na FSV UK	Pracoval ve Scio (9 let), přednášející na VŠE, vedoucí komunikace v EDUin
Tomáš Feřtek (31) ⁶⁸	Odborný konzultant a člen správní rady EDUin	Vyučení v oboru elektrotechnika, Pedf UK	Odborný konzultant, mediální konzultant,

⁶⁷ Vzdělávání je hlavní pilíř přežití společností, říká Bohumil Kartous. In: Youtube [online]. 28.06.2019 [cit. 2020-07-25]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=oZ9cphGCg8E>. Kanál MUNI TV.

Bob Kartous. EDUin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://kartous-blog.eduin.cz/>.

⁶⁸Odborný konzultant: Tomáš Feřtek. EDUin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/tomas-fertek-odborny-konzultant-eduin/?gclid=CjwKCAjwzTL2BRATEiwAvnALct62_Hxd-4xWgutvjFLbHI9eeJh1-qnrfeIH96vAHh0JpDNRQA9hBoC928QAvD_BwE.

		(aprobace český jazyk, občanská výchova – Bc.)	bývalý tiskový mluvčí EDUin
Ondřej Štefl (12)⁶⁹	Ředitel společnosti Scio	Matematicko-fyzikální fakulta UK	Zakladatel soukromé školy PORG, zakladatel společnosti Scio, zakladatel ScioŠkol, učil na několika pražských školách a rok na gymnáziu
Oldřich Botlík (4)⁷⁰	Nedohledáno	Matematicko-fyzikální fakulta UK	Spoluautor testů KALIBRO, podílel se na přípravě grantu ExTra, který se zaměřoval na podporu inovativních škol
Miroslav Hřebecký (4)⁷¹	programový ředitel EDUin, lektor vzdělávacích kurzů pro učitele a ředitele škol	Pedagogická fakulta UK, Centrum školského managementu	Programový ředitel EDUin, bývalý ředitel základní školy a gymnázia, lektor vzdělávacích kurzů pro učitele a ředitele škol, zakladatel ceny za inovace ve vzdělávání Eduína

⁶⁹ Ondřej Štefl – zastánce vzdělávání pro budoucnost. SCIO [online]. © 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://scio.cz/o-steffl/>.

Řečník: Ondřej Štefl. TedxPrague [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.tedxprague.cz/ondrej-steffl>.

⁷⁰PERKNEROVÁ, Kateřina, 2016. U letošních maturitních testů byl porušen zákon, tvrdí matematik Botlík. In: Deník.cz [online]. 11.6.2016 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.denik.cz/z_domova/u-letosnich-maturitnich-testu-byl-porusen-zakon-tvrdi-matematik-botlik-20160611.html?fbclid=IwAR27j-KMuaSmo0mujURGI1Sn2uiN-8ke3KP8ya5IsFvohpROQZLHLRH9zdA.

⁷¹Manažer vzdělávání a služeb: Miroslav Hřebecký. EDUin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/miroslav-hrebecky-manazer-vzdelavani-a-sluzeb/?gclid=CjwKCAjw2uf2BRBpEiwA31VZjzqh9h1e9pEeWevbclQZqCAZVOG2n-28KUuNd0o_b4xo0LeVZM7YFhoCw0wQAvD_BwE.

Michal Kaderka (2) ⁷²	Učitel mediální výchovy na pražském Gymnáziu Na Zatlance	Pedagogická fakulta UK (aprobace dějepis, základy společenských věd)	Učitel mediální výchovy, učitel dějepisu, lektor vzdělávacích aktivit, koordinátor dobrovolníků a projektový specialista EDUin,
Břetislav Svozil (1) ⁷³	Ředitel laboratorní školy Labyrinth	TUL (aprobace geografie a tělesná výchova), Přírodovědecká fakulta MU, doktorské studium	Ředitel laboratorní školy Labyrinth
Tomáš Vokáč (1) ⁷⁴	Ředitel nadace Mezinárodní cena vévody z Edinburghu v České republice	Filozofická fakulta UK, divadelní věda (doktorské studium)	Ředitel nadace Mezinárodní cena vévody z Edinburghu v České republice, působil jako manažer v jazykových a soukromých školách
Ondřej Kania (3)	Výkonný ředitel společnosti JK Education, zřizovatel Pražského humanitního gymnázia, zřizovatel tří amerických škol American Academy in Prague, American Academy in Brno a American Academy in Bratislava	Absolvent střední školy Redemption Christian Academy	Výkonný ředitel společnosti JK Education, zřizovatel Pražského humanitního gymnázia, zřizovatel tří amerických škol American Academy in Prague, American Academy in Brno a American Academy in Bratislava

2.1.6. Experti konzervativci

Do této kategorie byli zařazeni experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru, jež se vyznačují odmítajícím postojem vůči změnám a zastávající poměrně konzervativní postoje. Do kategorie *expertů konzervativců* byli zařazeni dva experti, nejedná se tedy o kategorii nijak výrazně zastoupenou.

⁷² Úvod: MGR. MICHAL KADERKA. Vydavatelství Taktik [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/mgr-michal-kaderka/>.

⁷³ Lidé: Břetislav Svozil. LinkedIn [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/in/b%C5%99etislav-svozil-5a4069b5/>.

⁷⁴ (Vavryš, 2016, s.12).

Pokud bychom se zaměřili na povahu expertství s ohledem na *odborné vzdělání a praktickou odbornou zkušenost*, všimneme si, že Václav Klaus ml. nedisponuje odborným vzděláním, ale pouze odbornou zkušeností z pozice učitele a ředitele soukromého gymnázia PORG. Martin Odehnal vystudoval obor defektologie (dnes speciální pedagogika) a i vzhledem k jeho odborné zkušenosti ho lze označit za odborníka specificky na speciální vzdělávání.

Výraznou osobou této kategorie je V. Klaus ml., jenž je mimo jiné také zařazen do kategorie *politických expertů a politicky angažovaní experti na vzdělávání*, z čehož vyplývá, že své konzervativní názory a postoje realizuje především na politické půdě – s tím je spojen také jeho poměrně silný vliv (to ukazuje i číslo v závorce, jež značí, kolikrát se daný expert vyjádřil). V. Klaus ml. dlouhou dobu zastával post předsedy *Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu*, z něhož byl v roce 2019 pro své názory a postoje odvolán.⁷⁵ V. Klaus ml. se pravidelně vyjadřuje ke vzdělávací problematice, většinou ve velice kritickém duchu. Pro jeho kritiku je charakteristická kritika změn a novel vztahujících se ke vzdělávání, jež se často zakládá na dojmech a osobním přesvědčení. V. Klaus ml. velice silně vystupuje například proti inkluzi, proti povinnému předškolnímu roku nebo proti možnosti vzdělávat dvouleté děti v mateřských školách. Podobu jeho kritiky více rozpracovává následující kapitola, která se zaměřuje na podobu promluv jednotlivých typů expertů.

Druhou osobu kategorie *expertů konzervativci* představuje Martin Odehnal, který je předsedou *Asociace speciálních pedagogů ČR*. M. Odehnal byl médií taktéž označen za experta na vzdělávání a byl do této kategorie přiřazen vzhledem ke svým kritickým postojům vůči inkluzi.⁷⁶ Jeho negativní výroky prezentuje také skrze iniciativu *Postižení inkluzí*⁷⁷, jejíž je členem. M. Odehnal není mediálně příliš aktivní, z tohoto důvodu nebylo možné jeho výroky hlouběji analyzovat.

Kategorie *expertů konzervativci* představuje svými znaky zcela opačnou kategorii, než je kategorie *expertů reformátorů*. Vzhledem k tomu, že hlavním představitelem je V. Klaus ml., který je zároveň politicky aktivní a dostává se mu velké mediální pozornosti, tkví riziko této

⁷⁵ REJNDLOVÁ, Nikola, JELÍNKOVÁ, Karolína. Reportáž. In: Studio ČT [online]. 17.4. 2019. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2789999-zive-snemovna-ma-rozhodnout-o-odvolani-klausa-ze-skolskeho-vyboru-i-o-proplaceni>.

⁷⁶ To ukazují například jeho výroky: "Že se s navrhovanou změnou dramaticky zhorší podmínky vzdělávání pro děti s lehkým mentálním postižením. A také výsledky všech ostatních" nebo "Skutečná účelná inkluze je, aby se děti stýkaly v předmětech, kde ten mentální deficit není problém, čili třeba mít speciální třídu na základní škole. Všichni budou spolu chodit na tělocvik, hudebku, výtvarku, tam, kde se mohou srovnávat. Ale ty náročnější předměty se budou učit zvlášť. A musí je to učit speciální pedagog, žádný asistent!" (Renovica, 2016).

⁷⁷ Úvod. Postižení inkluzí [online]. 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <http://postizeniinkluzi.cz/>.

kategorie v šíření neprav či polopravd, ideologicky motivovaných názorů, ale také v odmítajícím postoji vůči změnám.

Jméno	Aktuální působení	Odborné vzdělání	Praktická odborná zkušenost
Václav Klaus ml. (21) ⁷⁸	Člen Poslanecké sněmovny PČR, předseda politického uskupení Trikolóra	Přírodovědecká fakulta UK (obor matematika – geografie)	Ředitel soukromého gymnázia PORG, 5 let učitelem na soukromém gymnáziu PORG
Martin Odehnal (1) ⁷⁹	Předseda Asociace speciálních pedagogů, Vedoucí Odboru školství a evropských fondů	Studium defektologie (dnes speciální pedagogika) na PedF UK, obor psychopedie	Předseda Asociace speciálních pedagogů ČR, 10 let učitel v základní speciální škole, působil na MŠMT či na MV

2.1.7. Experti vědci

Do této kategorie byli zařazeni experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru, jež lze označit za experty v pravém slova smyslu. Jedná se o typ expertů, kteří disponují jak *odborným vzděláním*, tak *praktickou odbornou zkušeností*. Dalším společným znakem *expertů vědců* je vyjadřování se pouze k tématům, která nepřesahují jejich odbornost či výzkumné zaměření. Pro většinu *expertů-vědců* (kromě E. Vondrákové) je také příznačná působnost na univerzitě, což svědčí o jejich hluboké odborné přípravě.

Jedná se o kategorii expertů na vzdělávání, která je na první pohled poměrně hojně zastoupená. Celkem bylo identifikováno 10 *expertů-vědců*, ale pokud se zaměříme na to, kolikrát se jednotliví *experti-vědci* v médiích vyjadřovali, čísla ukazují, že se téměř většina zařazených expertů vyjádřila k nějaké problematice pouze v jednom případě. Dvakrát se vyjádřila pouze

⁷⁸ Václav Klaus mladší. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1clav_Klaus_mlad%C5%A1%C3%AD.

Poslanci: Mgr. Václav Klaus. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/detail.sqw?id=6498>.

⁷⁹ VICHNAR, Petr. Host: Martin Odehnal, předseda Asociace speciálních pedagogů ČR. In: Dvojka Rozhlas. [online]. Rozhlasové vysílání. Český rozhlas, 10.9. 2019. Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/host-martin-odehnal-predseda-asociace-specialnich-pedagogu-cr-8073927>.

docentka Jana Straková, docentka Dana Knotová, profesor Arnošt Veselý, jenž se vyjadřoval k nově vznikající Strategii 2030+ jako koordinátor týmu a Petr Chaluš, který ve dvou případech poskytl rozhovor jako kandidát do Senátu PČR, což mu pravděpodobně zajistilo mediální zájem. Vzhledem k počtu reakcí v mediálních výstupech, se ukazuje se, že se jedná o skupinu, jež v českém mediálním prostředí promlouvá nejméně.

Charakteristickým znakem *expertů-vědců* je, že se většinou vyjadřovali k tématům, na která se výzkumně zaměřují, případně prezentovali závěry výzkumu, které byly medializovány.⁸⁰

Na základě uvedených dat lze konstatovat, že *experti-vědci* se v médiích nevyjadřují příliš často, respektive nejsou příliš často označováni za *experty na vzdělávání, školské experty, vzdělávací experty* či za *odborníky na vzdělávání*. V tomto případě je nutné brát v potaz, že databáze *Anopress IT* vygenerovala pouze mediální výstupy, ve kterých se objevilo výše zmíněné heslo, proto pokud bychom chtěli zjistit četnost promluv jednotlivých odborníků, musely by být jednotlivé mediální výstupy dohledávána za pomoci jiných hesel.

Malá četnost reakcí *expertů-vědců* v mediálním prostoru je riziková z toho důvodu, že nedochází k vyrovnávání či k vytlačování ne vždy objektivních tvrzení, jež jsou typická pro výše uvedené kategorie expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru.

Jméno	Odborné působení	Odborné vzdělání	Praktická odborná zkušenost
Petr Chaluš (2) ⁸¹	Ústav pedagogických věd FF MU (doktorské studium)	Filozofická fakulta UK (obor pedagogika), studium PhD. Na Ústavu pedagogických věd MU (obor pedagogika)	Učitel a poradce, koordinátor školního parlamentu na ZŠ Londýnská 5 let, školitel v oblasti individualizace ve vzdělávacím procesu, spolupodílel se na rozvoji eTwinning, pracovník Národní agentury pro evropské vzdělávací programy, koordinátor

⁸⁰ Například I. Smetáčková hovořila o výzkumu, který vedla na téma syndromu vyhoření u učitelů (Brzybohatá, Hrdinová, 2019) či J. Zounek a L. Jahuňák hovořili o svých výsledcích výzkumu zaměřeném na využívání technologií dětmi (Hronová, 2019).

⁸¹ Petr Chaluš. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Petr_Chaluš.

			Centra Euroguidance v ČR – Erasmus+, předseda Fóra rodičů
Jana Straková (2) ⁸²	Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK	Pedagogická fakulta UK, doktorské studium oboru pedagogika, Pedagogická fakulta, habilitační řízení, obor pedagogika	Učitelka na gymnáziu, Výzkumný ústav pedagogický, Ústav pro informace ve vzdělávání, šéfredaktorka časopisu Moderní vyučování, Sociologický ústav AV ČR, oddělení Sociologie vzdělání a stratifikace, Dům zahraniční spolupráce, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK
Arnošt Veselý (2) ⁸³	Katedra veřejné a sociální politiky FSV UK, Centrum pro sociální a ekonomické strategie – odborné zaměření mimo jiné na vzdělávací politiku, sociologii vzdělávání	Fakulta sociálních věd, obor veřejná a sociální politika (zde mu byla také přidělena docentura a profesura)	Vedoucí centra sociální a ekonomické strategie na FSV UK, podílel se na přípravě Strategie 2020, podílí se na tvorbě Strategie 2030+, působí na katedře veřejné a sociální politiky FSV UK, Sociologický ústav Akademie věd České republiky

⁸² Pracovníci: Doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D. Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání [online]. © 2014 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/janastrakova/>.

⁸³ MŠMT, © 2013 – 2020. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Arnošt Veselý. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Arno%C5%A1t_Vesel%C3%BD.

Lidé na fakultě: prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D. Fakulta sociálních věd Univerzita Karlova [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://fsv.cuni.cz/contacts/people/41427855>.

Dana Knotová (2) ⁸⁴	Ústav pedagogických věd FF MU	Filozofická fakulta MU (obor pedagogika), Pedagogická fakulta MU, pedagogika (doktorské studium), Pedagogická fakulta MU, habilitační řízení, pedagogika	Ústav pedagogických věd FF MU Pedagogická fakulta MU, katedra pedagogiky a sociální pedagogiky
Jiří Zounek (1) ⁸⁵	Ústav pedagogických věd FF MU	Filozofická fakulta MU (obor pedagogika, historie), Ústav pedagogických věd FF MU, pedagogika (doktorské studium), Ústav pedagogických věd FF MU, habilitační řízení, pedagogika	Filozofická fakulta MU (zástupce vedoucího a tajemník Ústavu pedagogických věd, garant studia učitelské způsobilosti)
Libor Jahuňák (1) ⁸⁶	Ústav pedagogických věd FF MU	Kabinet informačních studií a knihovnictví FF MU (Mgr.), Katedra filozofie FF MU (Bc.), Ústav pedagogických věd FF MU, doktorské studium, pedagogika	Centrum pro komplexní inovaci studijních oborů, FF MU, Národní institut pro další vzdělávání, Ústav pedagogických věd, FF MU
Irena Smetáčková (1) ⁸⁷	Pedagogická fakulta UK, katedra psychologie	Pedagogická fakulta UK, obor pedagogika, psychologie, Filozofická fakulta UK, obor sociologie, Pedagogická fakulta, obor pedagogická psychologie (doktorské studium)	PPP – školní psycholožka, Ústav pro informace ve vzdělávání – analytička v oblasti pedagogických výzkumů, Katedra psychologie PedF UK, odborná asistentka

⁸⁴ Životopis: Osobní stránka doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D. MUNI [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/osoba/knotova#cv>.

⁸⁵ Životopis: doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D. MUNI [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/lide/1752-jiri-zounek/zivotop>.

⁸⁶ Životopis: Mgr. Bc. Libor Jahuňák, Ph.D. MUNI [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/lide/217393-libor-juhanak/zivotopis>.

⁸⁷ Vyučující: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D. Katedra psychologie [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/index.php?p=19>.

Klára Laurenčíková (1) ⁸⁸	Předsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání, učitelka na katedře speciální pedagogiky Pedf UK	Speciální pedagogika Pedf UK, doktorské studium oboru speciální pedagogika na Pedf UK, psychoterapeutický výcvik a výcvik v somatickém koučování	Předsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání, externí učitelka na katedře speciální pedagogiky Pedf UK, působila v Jedličkově ústavu a na školách pro děti se zrakovým postižením, vedení podpůrných skupin pro děti z rodin, kde probíhalo domácí násilí
Jiří Škoda (1) ⁸⁹	Katedra pedagogiky UJEP	Pedagogická fakulta UJEP (aprobace biologie, chemie), Pedagogická fakulta, doktorské studium, Pedagogická fakulta Univerzity Konstantína Filozofa v Nitře (habilitační řízení), Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici (profesura)	Katedra pedagogiky UJEP

⁸⁸ Medailon – Mgr. Klára Šimáčková Laurenčíková. Sociální pedagogika [online]. 2015, 3(2), 85 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2015/11/Medailon_Mgr.-Kl%C3%A1ra-%C5%A0im%C3%A1%C4%8Dkov%C3%A1-Lauren%C4%8D%C3%ADkov%C3%A1.pdf.

BIDRMANOVÁ, Markéta, 2019. Duel: Proč mají kluci horší známky? „České školství přeje hodným holčičkám“. Duel Klára Laurenčíková a Ondřej Lněnička. In: Seznam Zprávy [online]. 19.3.2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/nadrzuji-ucitele-divkam-chlapci-maji-za-stejne-znalosti-horsi-znamky-68678>.

Klára Laurenčíková. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Kl%C3%A1ra_Lauren%C4%8D%C3%ADkov%C3%A1.

⁸⁹Jiří Škoda. Pedagogická fakulta UJEP [online]. © 2014 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/kontakt/jiri-skoda>.
[https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_%C5%A0koda_\(pedagog\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_%C5%A0koda_(pedagog))

Jiří Škoda (pedagog). In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_%C5%A0koda_\(pedagog\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_%C5%A0koda_(pedagog)).

Eva Vondráková (1)⁹⁰	Společnost pro talent a nadání	Jednooborová psychologie FF UK,	Předsedkyně Společnosti pro talent a nadání, školní psycholog, vysokoškolská pedagožka, vedla Pracovní skupinu k péči o nadané při MŠMT ČR, členka Českomoravské psychologické společnosti, členka Asociace soukromých poradenských pracovníků, učitelka,
--	--------------------------------	---------------------------------	--

2.2 Podoba promluv expertů na vzdělávání

Vzhledem k tomu, že jednotlivá přesvědčení expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru měla vliv na jejich zařazení do uvedených kategorií, byla již některá zmíněna v předchozí kapitole. Tato kapitola si proto klade za cíl rozvinout již zmíněná přesvědčení jednotlivých typů expertů, identifikovat, co je pro promluvy jednotlivých typů expertů charakteristické a odpovědět tak na výzkumnou otázku:

Co je charakteristické pro promluvy jednotlivých typů expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru?

Na základě analýzy dat byly stanovené znaky, jež jsou typické pro promluvy jednotlivých typů expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru. Každý popsany znak je doplněn o konkrétní výrok, který má za cíl demonstrovat, na základě jakých výroků obecný znak vznikl.

⁹⁰ Tým: PhDr. Eva Vondráková. Centrum Filip: Pomoc při rozvoji osobnosti a nadání [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <http://centrumfilip.cz/tym/phdr-eva-vondrakova>.

2.2.1 Političtí experti a politicky angažovaní experti na vzdělávání

Mluva této kategorie expertů se nevyznačuje nějakými charakteristickými přesvědčeními, nýbrž politizováním vybraných vzdělávacích problémů. To znamená, že *političtí a politicky angažovaní experti na vzdělávání* se nejčastěji vyjadřují ke vzdělávacím otázkám otevíraným na politické půdě – ty se většinou vztahují k reformám novel či zákonů. Mezi nejdiskutovanější témata, k nimž se tato skupina expertů vyjadřovala od roku 2015 do února 2020 patří *zvyšování platů učitelů, státní maturitní zkouška a specificky státní maturitní zkouška z matematiky, zájmy zaměstnavatelů a uplatnitelnost absolventů na trhu práce, podfinancování českého školství, inkluze, podoba kurikulárních obsahů* apod. Aktuálnost témat, ke kterým se tito experti vyjadřují, je pak úzce závislá na tom, co je aktuální v politice – například povinnost maturitní zkoušky z matematiky byla vždy velice aktuální v době, kdy docházelo k projednávání návrhu zákona vztahujícího se k zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky. Ačkoliv bylo téma povinné maturitní zkoušky z matematiky tematizováno v posledních 5 letech opakovaně, rok 2019 a 2020 patřil k těm, ve kterých se političtí experti k tématu vyjadřovali nejvíce. To souviselo s plánovanou povinností zavést v roce 2021 maturitní zkoušku z matematiky. Tato povinnost byla nakonec dne 17.6.2020 zrušena.⁹¹

Pro promluvy *politických a politicky angažovaných expertů* na vzdělávání je dále typické sdělovat stanoviska dané politické strany k vybraným vzdělávacím problémům, ale také reakce na výroky či postoje jiných politických subjektů. Ve výrocih jednotlivých expertů je také možné vypořizovat odraz jejich politického přesvědčení.

a) Vybraná diskutovaná témata sledovaného období

a1) Maturitní zkouška

Velice často bylo medializováno téma povinné maturitní zkoušky z matematiky. K tématu se vyjadřoval například M. Baxa, který tuto povinnost vnímá negativně. Výrok zároveň ilustruje i postoj ODS k danému školsko-politickému problému: "*Spuštění povinné maturity z matematiky*

⁹¹ O tom informuje například server Novinky.cz Prezident podepsal zrušení povinné maturity z matematiky. In: Novinky.cz [online]. 17.6.2020 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/prezident-podepsal-zruseni-povinne-maturity-z-matematiky-40327890>, ale také Pražský hrad vydal prohlášení, ze kterého vyplývá, že tohoto dne byla podepsána novela Školského zákona Aktuální tiskové zprávy: Prezident republiky podepsal čtyři zákony. Pražský Hrad: Prezident ČR [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.hrad.cz/cs/pro-media/tiskove-zpravy/aktualni-tiskove-zpravy/prezident-republiky-podepsal-ctyri-zakony-15450>.

znamená, že vzroste počet neúspěšných. Řítíme se do propasti, o které víme. I proto jsem zastáncem toho, aby volba zůstala zachována" (Mach, 2019).

K povinné maturitní zkoušce z matematiky se mimo jiné vyjadřoval také V. Klaus ml., jenž naopak tuto povinnost hodnotí pozitivně: „Český jazyk, naučit se číst, hodně číst, mít doma knihy, rozumět psanému textu, naučit se cizí jazyk nějakým způsobem pořádně a matematika jsou tři hlavní předměty, které dohromady vyučujeme snad ze dvou třetin, čili do toho skutečně jdou ty desítky miliard, které my platíme. Ale dokud máme to vzdělávání založeno na tom, že hlavní předměty jsou čeština, matematika a angličtina z hlediska počtu hodin nebo cizí jazyk, tak je naprosto nelogické pak jeden z těch předmětů nezkoušet na konci“ (Vančová, 2017).

Toto téma komentovala také A. Putnová, jež povinnou maturitní zkoušku z matematiky obdobně jako M. Baxa odmítá: *"Je to důvod ke strašné panice. Úplně se třesu. Co proboha bude s dítětem, které v testu příští rok neuspěje? Být v pozici rodiče, který má nyní dítě v osmé třídě, tak nespím"* (Barák, 2015, s.14). Také tento výrok v sobě zároveň obsahuje stanovisko TOP 09 k povinné maturitní zkoušce z matematiky.

a2) Zájmy zaměstnavatelů a uplatnitelnost absolventů

Toto téma komentoval například I. Pilný, dle něhož školy absolventy dostatečně nepřipravují po potřeby pracovního trhu: *"České školy v současnosti produkují absolventy, kteří budou mít problémy v budoucnu najít uplatnění."* (Vavroň, Holý, s.18) Výroky obou expertů jsou opětovně problematizovány v části *experti sledující ekonomické a firemní zájmy*.

Dále se k tématu vyjadřoval například O. Chrást, který k uplatnitelnosti absolventů dodává: *"Dnes uplatnění nacházejí prakticky všechny obory a nezaměstnanost v této sféře, tj. u absolventů terciárního vzdělávání, je prakticky nulová"* (Bartošová, 2018, s. 15). Výroky obou expertů jsou opětovně problematizovány v části *experti sledující ekonomické a firemní zájmy*.

a3) Platy učitelů

Platy učitelů komentoval například V. Klaus ml., který nepodporoval plošné zvyšování platů učitelů: *"Snahu pana ministra podporuji, ale dělá to takovou cestou, že učitelé z toho budou mít méně a ministr mediálně více. Peníze by měli přidávat učitelům ředitelé, takže by to mělo jít primárně do nenárokové složky. Tyhle triky pak vedou k tomu, že se zvýší tarify, ale pak se sníží na odměnách"* (autoři Týdeníku Školství, 2018).

Zcela opačně se ke zvyšování platů učitelů vyjadřoval M. Baxa, který ve svém výroku zároveň zohlednil stanovisko ODS: „(...) *Jako občanští demokraté máme pro tento problém jasné řešení, když prosazujeme zvýšení platů učitelům tak, aby jejich výše směřovala ke 150 % průměrného platu, a chceme také větší pravomoci ředitelů, aby měli možnost přidat nadprůměrně kvalitním učitelům*“ (Vančová. 2019).

a4) Vzdělávací obsahy

Téma komentoval např. R. Sáblik, přičemž se ve své promluvě zaměřoval na dovednosti, jež by si žáci měli osvojovat: „*Žáků se ptám: Umíte se učit? A oni mi řeknou, jak se připravují na memorování, jaké na to mají pomůcky. Ale o tom to přece není. Musí se naučit přijímat nové poznatky a pracovat s nimi.*“ (Keményová, 2020, s.12)

a5) Inkluze

K tématu inkluze se velice často vyjadřoval V. Klaus ml. Říká o ní například: „*Inkluzi nepotřebujeme, stačí lidská slušnost*“ (Štichová, Brunclíková, 2017). Toto téma ve vztahu k V. Klausovi ml. je blíže rozpracováno v kapitole *Expertí konzervativci*.

b) Kritika opozice

Tento charakteristický znak dokládá například výrok V. Klause ml., jenž skrze své výroky kritizuje politické působení ČSSD: „*Tak zase budeme mluvit upřímně, odbory jsou filiálka sociální demokracie. Takže když vládne sociální demokracie, tak jsou zticha, a když končí svoji vládu a bude vládnout někdo jiný, tak začínají se trochu vuntovat a pokřikovat. Čili tohle se brát vážně nedá. Za těch dvacet let odbory normálním učitelům nic nepřinesly a myslím, že žádný učitel je nemůže brát vážně*“ (Koranteng, 2017).

J. Zlatuška taktéž kritizuje návrh zákona, jež vznikl za ministra školství M. Chládky: „*Zákon opravdu nesplňuje to, co sliboval pan ministr Chládek, takže už mám připraveno pár návrhů, jak ho ještě v současné podobě změnit. Co bude dále, se uvidí*“ (Adámková, 2015, s.2). Kromě toho zde sledujeme další charakteristický znak pro promluvy politických expertů, a to komentování předložených novel a zákonů.

Taktéž M. Baxa kritizuje vládu Hnutí ANO a vyjadřuje se kriticky ke zvyšování platů učitelů: „*Ale musím zdůraznit, že zcela chápu své učitelské kolegy, kteří se ke stávce připojili, neboť je premiér Andrej Babiš a ministr školství Robert Plaga opakovaně podvedli, když nesplnili jasné dané sliby na opakované zvýšení platů o 15 %.*“ (Vančová. 2019).

c) Vyjadřování se k novelám zákonů

Politici experti a politicky angažovaní experti na vzdělávání se mimo jiné také vyjadřují ke školským zákonům a k připravovaným reformám. To ukazuje například výrok I. Pojezného, který se vyjadřoval k povinné maturitní zkoušce z matematiky: „Je nutné návrh podrobně prodiskutovat, neboť každý dobrý úmysl může být cestou do pekel. Pokud je jeho příčinou profesní únava učitele, je třeba se nejdříve zaměřit na to, co ji způsobuje. Je třeba ochránit učitele od negativních vlivů, byrokracie a nechat je hlavně učit“ (Mach, 2019). Pro tento výrok je také příznačné to, že ačkoliv reaguje na povinnou maturitu z matematiky, obsahově se vztahuje k dalším vzdělávacím problémům, která jsou tímto způsobem politizována.

d) Další témata

Výjimečně se političtí experti vyjadřovali k tématům, která nejsou příliš politizována. Například F. Karel komentoval motivaci žáků: *„Vzdělávání nemůže fungovat podle metody cukru a biče. Děti musejí mít vnitřní motivaci k učení a dělat věci, které je baví a zajímají. A záleží na rodičích, zda dokážou odhalit silné stránky svých potomků a podporovat je v nich“ (Svět ženy, 2015, s.42).*

K. Laurenčíková komentovala výsledky výzkumu ukazující rozdílný úspěch chlapců a dívek ve školách, přičemž v tomto případě je nutné upozornit na to, že K. Laurenčíková byla zařazena také mezi experty-vědce. *„Domnívám se, že v podstatě to, co studie ukázala je něco, co i my nějakým způsobem sledujeme v konkrétních kazuistikách a konkrétních dětech a sice, že v podstatě větší úspěch mají v českém vzdělávacím prostředí zažít mají ty děti, které mají i dobré psychosociální dovednosti, dokáží dobře zvládat stres, což nemusí být vždycky holky, ale skutečně se ukazuje, že celá řada chlapců a možná více chlapců, potřebuje trošičku jiný styl výuky a možná i nějaké živější prostředí, kde je možné použít nějakou svoji větší energii (...“ (Bidrmanová, 2019).*

R. Sáblik se vyjadřoval k využívání mobilů ve výuce: *„Navrhuji například používat ve výuce i mobily. Telefony nejsou jen hry. Žáci by se je měli naučit používat i jako pomůcku k učení“ (Paulenková, 2020, s.1).*

2.2.2 Experti sledující ekonomické a firemní zájmy

Pro promluvy expertů sledující ekonomické a firemní zájmy je typická orientace na pracovní trh a zohledňování firemních zájmů. Školy by svým zaměřením, obsahy, cíli, ale i metodami měly dle této skupiny expertů zohledňovat nabídku a poptávku trhu práce, s čímž se pojí požadavek

na účelnost a uplatnitelnost vědomostí a dovedností osvojujících si ve školách. Pro tento typ expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru je dále typická kritika školy pro svoji zastaralost, silná orientace na budoucnost, ale také požadavek na profesionalizaci vysokých škol.

a) Orientace na pracovní trh

Expertí sledující ekonomické a firemní zájmy ve svých promluvách často akcentují potřebu připravit absolventy pro pracovní trh, což například demonstruje níže uvedený výrok I. Pilného. Tento výrok zároveň kriticky hodnotí obory, jež ve vztahu k pracovnímu trhu nemusí být příliš perspektivní, což podporuje požadavek na přizpůsobení obsahů s ohledem na praktickou využitelnost: „České školy v současnosti produkují absolventy, kteří budou mít problémy v budoucnu najít uplatnění. (...) Učí či studují se obory, které za pár let nebudou perspektivní. Všeobecně se hovoří o nutnosti zajistit pracovní uplatnění pro zaměstnance starší padesáti let, ale ucelený promyšlený postup jejich rekvalifikací je nedostatečný. Poroste také tlak na větší automatizaci a robotizaci podniků.“ (Vavroň, Holý, 2018, s.18).

b) Požadavek na úpravu obsahů, cílů, metod

Tento požadavek velice úzce souvisí s potřebou připravovat absolventy pro potřeby trhu práce. Vzdělávací obsahy, cíle a popřípadě metody by měly reagovat na požadavky zaměstnavatelů a měly by tak zároveň absolventy připravovat pro jejich budoucí profesní zařazení.

Dle F. Petrola by součástí obsahů ve školách měly být tzv. měkké dovednosti, které následně absolventi mohou uplatňovat v rámci jejich pracovních pozicích: „Obrovským problémem školství je pak skutečnost, že vlastně nevíme, jaké profese bude za pár let trh práce poptávat. To je samozřejmě obtížně řešitelné. Už dnes ale víme, že je nutné učit studenty organizovat a plánovat si práci nebo komunikovat tak, aby se lidé různých profesí a kultur byli spolu schopni v práci domluvit. Děti by se těmito soft skills, tedy takzvaným měkkým dovednostem, měly učit ve všech předmětech. Má to být něco průřezového, co slouží k tomu, aby chápaly souvislosti, uměly prezentovat své znalosti, komunikovat a pracovat v různorodém kolektivu. Protože když pak v nějaké firmě vedle sebe posadíte člověka z IT a člověka, který zná potřeby klientů třeba na druhé straně světa, tak se spolu musí umět domluvit, jinak nedokážou vytvořit nic užitečného“ (Petr Kain, s.4).

M. Karpíšek předpokládá, že trh práce bude vyžadovat absolventy, jež disponují kritickým a inovativním myšlením. To znamená, že školy by dle něj měly žáky těmito dovednostmi vybavovat: *"Budou potřeba lidi s kritickým, inovativním myšlením. Dá se očekávat, že dobré uplatnění budou nacházet absolventi přírodních a technických věd, ti, kdo budou umět pracovat s informacemi"* (Blažková, 2017, s.10).

Cíle vzdělávání by měly dle B. Kartouse zohledňovat, aby absolventi škol byli schopní přizpůsobovat se neustálým změnám, což demonstruje výrok: *„Škola by děti měla naučit připravenosti na neustálé změny."* (Horáček, 2016). Vzhledem ke kontextu dalších výroků B. Kartouse lze výrok vztáhnout i na změny, jež s sebou nese trh práce.

c) Kritika školy a vzdělávacího systému pro svoji zastaralost

Promluvy této skupiny expertů jsou charakteristické pro kritiku školy, jež je dle nich zastaralá. Její zastaralost spočívá v nezohledňování ekonomického vývoje, s čímž se pojí mimo jiné to, že absolventi nejsou připravováni na pracovní pozice, které současná ekonomika vyžaduje. To demonstrují dva níže uvedené výroky B. Kartouse.

„Vzdělávací systém dosud nevzal na vědomí výrazné proměny samotné práce v nejbližších letech a z velké části stále připravuje nové pracovní síly na již neexistující status quo. Produkuje tak z velké části stále lidské jednotky do továren, kde ale jejich místa přeberou roboti" (Dostál, 2018, s.8).

„Vyspělé země již v současnosti vysoce investují do vzdělávacích systémů a transformují je tak, aby byli absolventi připraveni a vybaveni pro vytváření proinovativní ekonomiky. Český vzdělávací systém však čeká, až si tyto změny vynutí situace v budoucnu. Ztrácíme tak bohužel drahocenné roky" (Dostál, 2018, s.8).

d) Firemní zájmy

Ekonomické zájmy zcela logicky doplňují zájmy firemní. Z tohoto důvodu se ve výrocích vzdělávacích expertů tohoto typu objevují výroky, které požadují, aby školy byly s firmami propojovány.

M. Karpíšek za kvalitní vysokou školu považuje takovou školu, jež během studia poskytuje studentům praxi ve spolupracujících firmách: *„Zjistěte si, zda daná škola studenty nepřipravuje pouze teoreticky. Výhrou jsou školy, které zajišťují praxi už během studia, např. v partnerských podnicích. Nezjišťujte však pouze, kde se praxe odehrávají, ale i k čemu vedou. Tři týdny*

zametání podlahy nebo vaření kávy projektantům do života asi moc přínosné nebude." (Blažková, 2017, s. 10)

T. Feřtek svým komentářem vlastně říká, že veřejné školy nejsou schopné absolventy pro potřeby firem dostatečně vybavit, což je důvod, proč vznikají firemní školy, které tento nedostatek škol řeší: „*Firmy jednoduše ztrácejí trpělivost se státním systémem a pochopily, že tudy cesta nevede. Kdyby neustále jen čekaly, že stát vzdělá mladé lidi takovým způsobem, aby pro ně byli použitelní, tak by se třeba ani nemusely dočkat*"⁹² (Müllerová, 2018, s.18).

e) Požadavek na profesionalizaci vysokých škol

Výroky expertů sledující ekonomické a firemní zájmy se také poměrně často vztahují k vysokým školám. Vysoké školy by se měly dle ekonomicky orientovaných expertů ve své podstatě proměnit, a to tak, aby více zohledňovaly potřeby trhu práce. Tématem těchto expertů bývá profesně orientované terciální vzdělávání, případně je vedena diskuse nad tím, zda je pro ekonomiku státu vůbec prospěšné, aby mladí lidé dosahovali vyššího než bakalářského vzdělání.

F. Petrol patří k expertům na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru, kteří relativizují společenský prospěch, jež vyplývá ze zvyšujícího počtu vysokoškolsky vzdělaných lidí dosahujících alespoň druhého stupně vysokoškolského vzdělání. Říká k tomu následující: „*Podle mě je nutné zkrátit délku úspěšného studia na vysoké škole. U vysokoškolských studentů máme dva extrémy. Buď vysokou školu vůbec nedostudují, nebo ji studují zbytečně dlouho. Minimálně pět let, protože ti, kdo si udělají bakaláře, si už rovnou dodělají i magisterské studium. To je přitom nesmysl. Z mezinárodních zkušeností víme, že nepotřebujeme tolik magistrů. Ať si většina studentů udělá bakaláře a jde pracovat. Vždyť zaměstnanost lidí ve věku 15–25 let je u nás třeba v porovnání s Nizozemskem asi třetinová. K tomu, abychom s tím něco udělali, je ale nutné, aby byla část bakalářských programů do značné míry profesně orientovaná. Aby měla jasnou vazbu na trh práce, tak aby se na něm absolventi uplatnili*“ (Kain, 2019, s.4.).

Oproti tomu se objevuje i zcela opačný názor, který zastává například B. Kartous. Dle něj je naopak vhodné, aby se prodlužovala doba vzdělávání. Vzdělávat by se dle něj mělo především

⁹² T. Feřtek sice nebyl zařazen do kategorie expertů sledující ekonomické a firemní zájmy, nicméně jeho výrok se přímo vztahuje k popsané problematice. Vzhledem k tomu, že někteří experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru se vyjadřují k široké škále problémů, je v některých případech obtížné označené experty kategorizovat. Tak je tomu i v případě T. Feřteka.

ve všeobecných znalostech a dovednostech, to z toho důvodu, že pracovní trh se vyvíjí natolik rychle, že úzká specializace může být pro absolventy na trhu práce naopak znevýhodňující. K tomu se B. Kartous vyjadřuje následovně: „*Celosvětový trend je naprosto jednoznačný: skutečně se prodlužuje doba vzdělávání a logicky tím roste procento lidí na vysokých školách. Česko v tom není žádná výjimka. Naopak za vyspělými zeměmi máme stále ještě mnohem méně vysokoškolsky vzdělaných. Je to přirozená reakce společnosti na snižující se schopnost odhadnout budoucí vývoj. Podívejte se, jak rychle se mění trh práce: nová povolání vznikají, stávající se transformují nebo zanikají. Budeme snad nutit děti v patnácti letech, aby se rozhodovaly, čím v životě budou, když nikdo netuší, jak bude vypadat ekonomika za pět, či dokonce deset let? Podívejte se na to, jak jsou různé země OECD připraveny na automatizaci.*“ (Bartošová, 2018, s.14). Na druhou stranu však o výběru vysoké školy říká: „*Například je dobré si zjistit, jak si její absolventi stojí na trhu práce. Jsem pro model studia na VŠ a zároveň prohlubování si profesních dovedností jinde*“ (Bartošová, 2018, s.14).

f) Orientace na budoucnost

Tento typ vzdělávacích expertů se ve svých promluvách poměrně často zaměřuje na budoucnost, respektive na vzdělávání pro budoucnost. Častým tématem těchto expertů je otázka, pro jakou budoucnost má být vzděláváno a vychováno, k jaké budoucnosti mají školy směřovat. V promluvách vztahujících se k budoucnosti nejsou ekonomicky orientovaní experti příliš konkrétní, avšak shodují se na tom, že je nutné vzdělávání budoucnosti přizpůsobit. To demonstrují například výroky M. Kaderky a B. Kartouse.

M. Kaderka k tomu říká: „*Podle jeho názoru se vývoj natolik zrychlil, že školy nyní vzdělávají pro budoucnost, o které vlastně vůbec nic nevědí. Řada dnešních malých školáků bude v budoucnu zastávat profese, které dnes ještě neexistují. Stále více je tedy nutné, aby se děti učily spíše přenositelným dovednostem, které budou moct během pracovního života uplatnit v různých profesích*“ (Záluský, 2015, s.14).

B. Kartous ke vzdělávání pro budoucnost dodává: „*Máme zásadní problém v tom, že nevíme, jak ten svět bude vypadat. My žijeme v tak turbulentní době, historicky unikátní. My nejsme schopní předpovědět, co přesně za 10 až 20 let stane pod vlivem dalšího rozvoje technologií a pod vlivem všech těch důsledků, které to bude mít v ekonomice, v sociální oblasti, na naše individuální životy. Ale víme, nějaké konstanty známe. Tou konstantou je proměnlivost, tou konstantou je fakt, že technologie přebírají do značné míry velkou míru toho, co bylo závislé na lidském faktoru z hlediska toho osahávání. Řekněme nějakého, práci s tím okolním*“

přírodním světem, ale co je pro nás důležité a co bude klíčové, je naše sociální existence. Třeba proměnlivost, to že vlastně budeme, budou děti žít v tom proměnlivém světě, to by měla být jedna ze základních premis, jakým způsobem by mělo vzdělávání fungovat.“ (Tachecí, Tesařová, 2020)

2.2.3 Experti podnikatelé

Pro promluvy *expertů podnikatelů* je typická silná kritika veřejného školství a s tím související vyzdvihování jimi založené instituce.

a) Kritika veřejného školství

O. Kania kritizuje veřejné školství pro to, že připravuje žáky pouze pro úspěšné zvládnání přijímacích a maturitních zkoušek: *„Školy děti připravují na centralizované přijímačky na střední školy a na maturitu, nikoli na to, co se od nich bude v praxi chtít“* (Cihelková, 2019). Ale také veřejné školy kritizuje proto, že dle něj ničí sebevědomí žáků: *„Zaběhnutý vzdělávací systém sebevědomí prokazatelně ničí alespoň těm žákům a studentům, kterým nevyhovuje koncept tradiční školy. Jsou to často děti, které vyrůstaly ve složitých podmínkách, nedosahovaly dobrých výsledků a jejich rodiny si nemohly dovolit zaplatit doučování. Takové děti končí na učilištích, které jsou skládkou, kam se uklízí děti, s nimiž si společnost moc neví rady“* (Kudrnová, 2019).

T. Trnka veřejné školství považuje za nemocné, a to proto, že nemá dle něj jasné směřování, je zaostalé a nepřizpůsobuje se, říká o něm: *„Podle našeho názoru je české školství nemocný, český školství vypadá trochu jako dálnice D1. S tím rozdílem, že možná dálnice D1 je trochu ve výhodě, protože alespoň ví odkud kam vede, na rozdíl od českého školství, které naprosto postrádá vizi. Postrádá vizi, a to proto, protože dlouhé roky ministři školství, premiéři vlád ví o tom, že školství by mělo být prioritou, že školství bude prioritou. Faktem je, že na konci jejich volebního období musíme konstatovat, že tomu tak není. České školství vypadá velmi podobně jako za doby Marie Terezie, české školství dnes absolutně nereflektuje změny ve společnosti a rychlost změn světa jako celku. Chová se v podstatě stejně, jako kdyby byl rok 1980, což prostě není“* (Veselovský, 2018).

O. Šteffl státní školy kritizuje pro jejich nerespektující přístup a hodnotí je následujícím způsobem: *„Na řadě veřejných škol zacházejí s dětmi bez respektu, jaksi hromadně, nezohledňují vzdělávací potřeby jednotlivce, což dokonce ukládá školský zákon. Hlavní*

motivací je známka, i ta špatná, zbytečně děti stresují, ignorují jejich přirozené potřeby. Jako by cílem bylo srovnat děti do latě – to sice někteří rodiče opravdu chtějí, ale je to přesně to, čemu se zájemci o ScioŠkolu chtějí vyhnout“ (Mach, 2018). Tento výrok v sobě zároveň obsahuje druhý znak mluvy expertů podnikatelů, a to vyzdvihování své vlastní instituce.

b) Vyzdvihování vlastní instituce

K. Bečková v rozhovoru pro *Czech and Slovak Leaders* popisuje, že v *Internation Montessori School of Prague* je kladen důraz na individuální přístup, objevování jedinečného talentu dítěte, na spolupráci mezi dětmi, řešení problémů, na celostní přístup a jako protiváhu používá české veřejné školství, o němž říká: „*Jedním z problémů českého vzdělávání je nejen jeho koncentrace na znalosti a vědomosti, ale i velká rigidnost“ (Štucbartová)*

2.2.4. Experti vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání

Pro tuto skupinu expertů je typické vyzdvihování technologií a digitalizace ve vzdělávání, přičemž technologie jsou těmito experty vnímány jako nezbytný vzdělávací prostředek, jež musí být do výuky nutně zařazován. Pro promluvy *expertů vyzdvihující technologie a digitalizaci* je dále typická kritika vzdělávacího systému a kritika školy. Tito experti jsou přesvědčení, že školy a obecně vzdělávací systém jsou zastaralé, a to proto, že nereagují na nejnovější technologické prostředky.

a) Vyzdvihování technologií a digitalizace ve vzdělávání

Toto přesvědčení reprezentuje například výrok B. Kartouse, který ve vztahu k problematice obsahů na českých školách a k využívání informačních technologií říká: „*(...) Rozumní lidé mluví o tom, že by školy měly konečně začít pracovat s informačními zdroji a že by se výuka znalostí měla stát integrální součástí práce s moderními technologiemi. Podle monitoringu informační gramotnosti ICILS 2013 jsou na tom čeští žáci a žákyně velice dobře. Ale to není zásluha škol. Je to proto, že na počítačích tráví spoustu času mimo vyučování“ (Šimůnková, 2018).*

B. Brdička se domnívá, že by každý učitel měl umět ovládat technologie a skrze jejich používání tak žákům ukazovat, že je mohou vést k vlastnímu zdokonalování: „*Učitel musí být schopen pracovat s digitálními technologiemi podobně, jako se používají mimo školu. Cílem je ukázat dětem, že tyto technologie tu nejsou jen pro zábavu, ale že ten, kdo chce něčeho dosáhnout, je může využít ke svému zdokonalování“ (Bican, 2017).*

Také K. Klatovský říká, že školy by měly na společenský vývoj reagovat a technologie do vzdělávání více zapojovat: *"Doba se posunula a školy na to musí reagovat. Trendem na školách je gamifikace výuky, kdy se například děti učí programovat pomocí hry Minecraft"* (Endrštová, 2018).

b) Zastaralost škol

O. Neumajer vnímá digitalizace jako proces, který vede k sociální transformaci, proto by na ni měly školy a učitelé reagovat, to se dle něj však plošně neděje: *"Digitalizace jako proces sociální transformace společnosti má zásadní dopady i na vzdělávání a týká se nás všech, učitelů zejména. Strategie a koncepce máme, ale musíme je umět naplňovat. Evropské peníze na to nestačí. Mnohé inovace ve vzdělávání existují, ale jen na některých školách nebo jen u některých učitelů. Problém je, že se velmi obtížně šíří dál"* (Bůnová, 2018).

2.2.5. Experti reformátoři

Pro promluvy *expertů reformátorů* je příznačná kritika podoby vzdělávání a s tím se pojící požadavek na reformu vzdělávacího systému a škol. Mezi nejčastější argumenty této skupiny expertů patří to, že žáci nejsou ve školách připravováni na reálný život, že školy potlačují či nerozvíjí kreativitu a talent žáků, že jsou školy zastaralé a v neposlední řadě také to, že nedostatečně kultivují a rozvíjí osobnost žáků. *Experti reformátoři* také kritizují školy pro nedostatečnou přípravu absolventů pro potřeby trhu práce, podobě jako *expertí sledující ekonomické a firemní zájmy* – to také ukazovaly uvedené výroky T. Feřteka a B. Kartouse. Vzhledem k silné kritice veřejného školství, tato skupina expertů ve svých promluvách vyzdvihuje alternativní způsoby vzdělávání, které pak staví do protikladu ke školství veřejnému.

a) Nedostatečná příprava na život

O. Šteffl komentuje obsahy vzdělávání a revizi RVP slovy: *„Smyslem revize není stanovit, co má žák umět z dějepisu nebo matematiky, ale co mu má dát základní nebo střední škola, aby byl připravený do života"* (Těšínská, 2018, s.2). Z jeho výroku je patrné, že je dle něj nezbytně nutné, aby byly obsahy vzdělávání stanovovány s ohledem na jejich využitelnost.

Kritiku vzdělávání pro jeho odtržení od života ukazuje také výrok T. Vokáče, který k podobě vzdělávání říká *„Český systém vede k tomu, že se žák učí pro školu, ale ne pro život."* (Varyš, 2016, s.12).

b) Potlačování a nerozvíjení kreativity a talentu žáků

Toto přesvědčení demonstruje například výrok T. Vokáče, z něhož vyplývá, že dle něj nastavení škol nepodporuje talent a potenciál žáků: „*Obávám se, abychom pro samé zkoušení nezašlapali spoustu talentů, nepromarnili mnoho potenciálu.*“ (Varyš, 2016, s.12)

Podobně tomu je u výroku O. Šteffla, který mimo jiné pochybuje o tom, že české školství podporuje u studentů kreativitu: „*Ve studii Světového ekonomického fóra (World Economic Forum) je mezi klíčovými dovednostmi pro 21. století kritické myšlení, kreativita, komunikace, spolupráce, ale také zvědavost, iniciativa a adaptabilita. Neznám nikoho, kdo by si myslel, že v tomhle české školství vyniká*“ (Fendrych, 2018).

c) Zastaralost vzdělávacího systému a škol

K zastaralosti vzdělávacího systému se B Kartous vyjadřuje téměř v každém jeho rozhovoru. Vzdělávací systém je dle něj nefunkční a zcela neodpovídá současnému ekonomickému modelu: „*Ve vzdělávacím systému neustále reprodukuje starý ekonomický model, který už nefunguje a za chvíli se rozpadne úplně*“ (Šimůnková, 2018).

M. Hřebecký se taktéž domnívá, že je české školství zastaralé a říká: „*společnost se změnila a mění; školství se snaží v mezích možností improvizovat, ale stále víc mu ujíždí vlak. V době prudkých změn, inovací a digitálních technologií nevystačíte s tím, že učíte 20 let staré věci 30 let starými pedagogickými metodami! Pro mnoho dětí je škola muzeem*“ (Rychlík, 2018).

O zastaralosti školy hovoří také O Botlík, který její zastaralost demonstruje na obsazích matematiky: „*Dnes už není problém stáhnout si aplikaci, která zkontroluje pravopis, interpunkci, syntax. Technický matematický balast zvládne každý chytrý mobil. Svět tryskem pádí kupředu, ale škola na to nereaguje*“ (Perknerová, 2016).

d) Nedostatečná kultivace a rozvoj osobnosti žáků

To, že školy nedostatečně kultivují osobnost žáka, reprezentuje například výrok T. Feřteka, jež dává do protikladu žáka alternativní a běžné školy. O žácích alternativních škol říká následující: „*To jsou opravdu lidi jako jednak vzdělanější, kromě jiného jazykově zcela zásadně, ale hlavně jsou jako zvyklí diskutovat. Jsou zvyklí obhajovat svůj názor. Myslím, že tím se nejvíc odlišují*

od absolventa běžné veřejné základky. Oni rozumí víc sobě, víc vědí, co chtějí dělat“ (Sedláček, 2019).

e) Příprava na profesi

Potřebu připravovat žáky na jejich budoucí profesi akcentuje například M. Kaderka ve svém výroku: *„Stále více je tedy nutné, aby se děti učily spíše přenositelným dovednostem, které budou moct během pracovního života uplatnit v různých profesích.“ (Záluský, 2015, s.1)*

f) Důraz na alternativní způsoby vzdělávání

Protěžování alternativních způsobu vzdělávání expertů reformátorů může demonstrovat výraz B. Svozila, který se domnívá, že českému školství by pomohlo, pokud by alternativní metody stanou běžnou součástí škol: *„Alternativní metody stanou běžnou součástí školních vzdělávacích plánů a nezůstanou praxí jednoho aktivního učitele na dané škole, ale chopí se jich celý sbor“ (Horáček, 2016).*

2.2.6. Experti konzervativci

Promluvy expertů konzervativců charakterizují především odmítající a konzervativní postoje. Ty se odrážejí v kritice vztahující se ke změnám ve vzdělávání a k navrhovaným novelám, přičemž jejich odmítající argumentace je postavená na dojmech a na poměrně radikálním protěžování vlastních přesvědčení. V promluvách *expertů konzervativců* absentují argumenty vycházející z empirických šetření.

a) Odmítající a konzervativní postoje

Tento charakteristický znak *expertů konzervativců* ilustrují následující výroky V. Klause ml:

"Ty ideologie ve školách jsou. A nejsmutnější na tom je, že mají podporu ministerstva. Přitom podle mě do škol nepatří." (Hrdinová, Srnka, 2017, s.5) Tímto způsobem se vyjadřoval V. Klaus ml. k multikulturní výchově na školách.

„Vymývání mozků dětem na školách je přede dveřmi“ a že jde o součást "dlouhého pochodu institucemi nové neomarxistické levice" (Honzejek, 2018). Uvedený výrok se vztahuje ke vznikajícímu dokumentu *Základní dokument tvorby koncepce občanského vzdělávání v České republice.*

„Děti patří primárně do rodin. Ve chvíli, kdy z nějakého důvodu rodiče zamřeli nebo nějak selhávají, tak to musí začít řešit stát. (...) Jsem odpůrcem té novely, která měla být přijata, nemyslím si, že mělo být přijato pěstounství za úplatu, že je to kdyžtak dobré srdce lidí, kteří se chtějí starat.“ (Bastlová, 2019). Takto promlouval V. Klaus ml. k připravující se novele, jež se vztahovala k ústavní výchově.

b) Kritika změn

Již kapitola zaměřující se na jednotlivé typy expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru prezentovala některé výroky V. Klause ml. k inkluzi. Inkluze představuje téma, které V. Klaus ml. poměrně často a ostře kritizuje: *"Je to věc, která stojí 1,5 miliardy. Ty mohla dostat nějaká paní učitelka. Nutíme rodiče, jejichž děti z nějakého důvodu nemohly chodit nebo se jim to nehodí, aby změnili svůj rodinný život. Vzdělávací přínos je nulový."* (Renovica, 2017, s.2)

Kritika ze strany V. Klause ml. směřovala i k možnosti navštěvování 2letých dětí mateřské školy, k tomu V. Klaus ml. dodává: *„Školky jsou předškolní vzdělávací instituce, to znamená, že se tam děti připravují, vzdělávají se, paní učitelky studují obor předškolního vzdělávání a měly by tam chodit děti, které jsou zralé pro školní docházku. Na tom se shodují snad všichni dětské psychologové, lékaři, většina maminek, babiček a každého, že když jsou dítěti 2 roky, tak je ještě malinké a ideální je, když je s maminkou, s babičkou anebo do té školky chodí na pár hodin 2x týdně...Bouří se proti tomu mateřské školy, protože ty paní učitelky chtějí být učitelky a ne chůvami, bouří se proti tomu obce...bouří se proti tomu odborná veřejnost a já jsem navrhl tuto obligatornost zrušit“* (Bastlová, 2019). Na tomto výroku je možné sledovat i další typický znak pro mluvu expertů konzervativců, a to absenci empirických důkazů v rámci jejich argumentace.

c) Dojmy a osobní přesvědčení

To, že experti konzervativci ve svých argumentacích nevycházejí z empirických zjištění a akcentují u nich vlastní přesvědčení a dojmy, ukazuje výrok, ve kterém V. Klaus ml. reaguje na otázku moderátorky Českého rozhlasu. Ta zjišťovala, z jakých výzkumů jeho tvrzení vychází, přičemž odpověď byla následující: *„Když se bavíme většinou, tak skutečně to stanovisko těch školek je jasné. Ne nadarmo 15 000 učitelek a ředitelek podepsalo petici, kam jsem přišel, tak se na mě vrhaly paní učitelky ze školek, že tohleto chtějí zrušit a některé dokonce vyjadřovaly, že jinak v tom systému nebudou, že kvůli tomu nestudovaly a tak dále. Čili tohleto je věc, jestli se ptáte, v terénu naprosto jednoznačná. Co se týče školek, většina školek se proti tomu staví. Celý kraj*

a podobně, to je také výzkum. Když se podíváme na hlasování na Facebooku, kdekoli jinde, tak je to také jasné a poslanci to v prvním čtení rozhodli také 139/7, čili to jsou řekněme ty průzkumy“ (Bastlová, 2019).

2.2.7. Experti vědci

Pro promluvy *expertů vědců* není příznačné nějaké opakující se přesvědčení, které by bylo možné zobecnit a tematizovat. Společným rysem promluv této skupiny je odkazování se na empirická šetření, případně vyjadřování se k vlastnímu medializovanému výzkumu. *Experti vědci* se ve svých výrocích snaží vyjadřovat se objektivně, vyhýbat se generalizaci a nahlížet tak na vybraný medializovaný problém komplexněji.

a) Odkazování na empirická šetření

Tento charakteristický rys promluv *expertů vědců* demonstruje například výrok J. Strakové, která se vyjadřovala k výrazným rozdílům vzdělávacích výsledků žáků v různých krajích, vyplývajících z medializovaným výsledkům testů PISA⁹³. Upozorňuje na to to, že nelze české školství hodnotit pouze na základě jedné studie, která se specificky zaměřuje na přírodovědnou gramotnost: *"Například ve výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS z roku 2016 u žáků čtvrtých ročníků je Moravskoslezský kraj na podobné úrovni jako Ústecký, ve výzkumu matematických znalostí TIMSS u žáků čtvrtých ročníků se k těmto krajům s podprůměrnými výsledky řadí ještě kraj Plzeňský. Ve výzkumu čtenářské gramotnosti PISA 2009 má Moravskoslezský kraj ještě horší výsledky než kraj Karlovarský a tak dále"* (Hronová, 2019).

b) Presentace vlastních výzkumů

Tento bod prezentuje například dva uvedené výroky z článku medializujícího závěry výzkumu J. Zouneka a L. Jahuňáka, zabývajících se využíváním technologií dětmi a mladistvými. Autoři se ve svých promluvách vyjadřují specificky k závěrům, jež přinesl jejich výzkum, odkazují se na další výzkumy (to odpovídá i předchozímu rysu promluv *expertů vědců*) a rozvíjí některé body z výzkumu tak, aby nedošlo k mylné interpretaci: *„Tím však nechceme říct, že by role technologií ve škole měla být opomíjena. Ostatně výzkumy ukazují, že škola může v tomto kontextu sehrávat zcela zásadní roli například u žáků z rodin s nízkým socioekonomickým statusem či jinak sociálně znevýhodněných. Zároveň některé výzkumy ukazují, že i samotní rodiče věnují využívání technologií jejich dětmi více pozornosti v okamžiku, kdy toto téma*

⁹³ Výsledky byly zveřejněné v článku s poměrně katastrofickým titulkem *České školství je místy na úrovni rozvojových zemí. Je na čase změnit systém*. J. Straková svým výrokem toto poměrně radikální tvrzení relativizuje a zasazuje výsledky šetření PISA do dalších výzkumných šetření.

akcentuje i škola a kdy jsou digitální technologie více integrovány do výuky, do domácích úkolů pro žáky a podobně“ (Hronová, 2019). Dále výrok: "Nejsme schopni říct, že by pro rozvoj digitálních kompetencí byl lepší například tablet oproti chytrému telefonu. Domníváme se však, že důležitější, než konkrétní technologické prostředky je spíš charakter činností a aktivit, které děti a žáci s technologiemi provádí" (Hronová, 2019).

c) Zásada objektivit a vyhýbání se generalizaci

A. Veselý se v rozhovoru pro server Tiscali.cz vyjadřoval ke způsobu vzdělávání učitelů s různu praxí. Tento jeho výrok ukazuje, že pro *experty vědce* je charakteristické určité vědomí o tom, že na vybraný medializovaný edukační jev je nutné nahlížet komplexně a nezjednodušujícím způsobem: *„Je to nesmírně různorodé, až se trochu bojím to zobecnovat, protože bezesporu v tom systému je neskutečné množství opravdu úžasných učitelů, kteří učí dobře, a ještě neustále přemýšlejí o tom, jak učit lépe. Ale nemůžeme nevidět, že tam je také celá řada učitelů, kteří skutečně svým žákům nepomáhají, když to řeknu takhle skoro eufemisticky, a pak je tady celá řada učitelů, která je někde mezi a potřebuje podporu. Záleží na konkrétním typu škol, konkrétním regionu, konkrétní škole, takže zobecnění je pak velmi obtížné. To jediné, co můžeme říci, je, že samozřejmě, jak jste připomněl, je teď velmi velký problém s nedostatkem lidí ve všech oborech a týká se to také učitelů“ (Bican, 2018).*

2.3. Promluvy expertů na vzdělávání v kontextu pedagogických diskursů

K tomu, aby bylo možné hlouběji porozumět mluvě expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru, je zapotřebí analyzovat pozadí jejich promluv, tedy identifikovat, jaký typ diskursu dané skupiny expertů realizují. Tato kapitola teoreticky vychází z již představených typologií pedagogických diskursů dle autorů (1) Ondřeje Kašćáka a Branislava Pupaly; (2) Oliviera Reboula, (3) Romana Švaříčka. Cílem této kapitoly je odpovědět na výzkumnou otázku:

Jaký typ pedagogických diskursů experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru realizují?

K tomu, aby bylo možné na výzkumnou otázku odpovědět, bylo zapotřebí nejprve analyzovat promluvy jednotlivých typů expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru, což předkládala předchozí kapitola, a poté tyto výsledky porovnat s výše uvedenými typologiemi pedagogických diskursů. Na základě této analýzy bylo identifikováno, že na pozadí

promluv expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru je možné identifikovat tyto pedagogické diskursy:

1. Neoliberální diskurs a oficiální diskurs;
2. Humanistický a novátorský diskurs;
3. Technologický diskurs.

Vzhledem k tomu, že *neoliberální diskurs* se do jisté míry překrývá s *diskursem oficiálním* a stejně tak *humanistický diskurs* s *diskursem novátorským*, byly tyto typy pedagogických diskursů dány pro přehlednost do jedné roviny.

2.3.1. Neoliberální a oficiální diskurs

2.3.1.1. Neoliberální diskurs

Neoliberální diskurs vychází z typologie O. Kaščíka a B. Pupaly. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, vyznačuje se tím, že výrazně sleduje politické a ekonomické zájmy, přičemž ideologická východiska diskursu se odráží v požadavcích na vzdělání, jež má absolventy připravovat pro trh práce. Tento typ diskursu je možné identifikovat na pozadí promluv *politických expertů a politicky angažovaných expertů na vzdělávání* a *expertů sledujících ekonomické a firemní zájmy*.

Vzhledem k tomu, že tento typ pedagogického diskursu realizují dvě relativně silně zastoupené skupiny expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru, lze konstatovat, že se jedná o diskurs poměrně výrazně zastoupený. Toto zjištění zároveň koresponduje s tvrzením O. Kaščíka a B. Pupaly, kteří řadí neoliberální diskurs k diskursům, jež v současné době dominují.

Výrazným znakem neoliberálního diskursu je to, že jeho základní myšlenky jsou rozpracovávány v politických dokumentech a na politické půdě. Z toho logicky vyplývá, že skupina *politických expertů a politicky angažovaných expertů na vzdělávání* tento pedagogický diskurs realizuje. Například jedním z řešených témat této skupiny expertů je orientace na zájmy zaměstnavatelů a uplatnitelnost absolventů na trhu práce, přičemž další komentovaná témata jsou výrazně politizována a řešena především ve vztahu k novelám či zákonům. Analytická část zároveň ukázala, že se jedná o skupinu expertů s ne příliš vysokou odborností. S odkazem na autory O. Kaščíka a B. Pupalu lze konstatovat, že *politici a politicky angažovaní experti na vzdělávání* znázorňují v zásadě typické představitele neoliberálního diskursu, jež mohou

představovat nebezpečí tím, že jednak v rukou drží moc, ale zároveň se nevyznačují hlubší odbornou reflexí.

Jak již bylo řečeno, pro neoliberální diskurs je charakteristická orientace na ekonomické zájmy, což je stejně tak příznačné pro skupinu *expertů sledující ekonomické a firemní zájmy*. Z tohoto důvodu je dáván do vztahu diskurs neoliberální s touto skupinou expertů.

Nutno však podotknout, že uvedené skupiny expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru ve svých promluvách přímo neakcentují ústřední pojmy neoliberálního diskursu jako jsou *klíčové kompetence, vědomostní společnost a celoživotní vzdělávání*. Je však otázkou, zda by tyto ústřední pojmy nebylo možné identifikovat v případě, že by byla prováděna hloubková diskursivní analýza promluv jednotlivých identifikovaných expertů.

2.3.1.1. Oficiální diskurs

Oficiální diskurs je jedním z pedagogických diskursů dle typologie O. Reboula. Jak již bylo uvedeno, jedná se v podstatě o politický typ diskursu, jež je utvářen politickými představiteli disponující mocí. To jim umožňuje ovlivňovat podobu vzdělávací politiky, jež pak výrazně ovlivňuje školskou praxi.

Za promluvami *politických expertů a politicky angažovaných expertů na vzdělávání* spatřujeme kromě neoliberálního diskursu také právě diskurs oficiální (jak již bylo v teoretické části uváděno, oba pedagogické diskursy mají řadu společných znaků). Je tomu tak proto, že tato skupina vzdělávacích expertů disponuje jednak politickou mocí, z čehož může plynout i jistá důvěryhodnost, ale také jim je věnován velký mediální prostor.

Pro oficiální diskurs je příznačné reformní ladění, což se stejně jako u neoliberálního diskursu přímo neobjevovalo. Na druhou stranu je potřeba dodat, že se *političtí experti a politicky angažovaní experti na vzdělávání* velice často vyjadřují k novelám, jež mají ve své podstatě většinou reformní charakter.

2.3.2. Humanistický a novátorský diskurs

Vzhledem k výrazné podobnosti těchto dvou pedagogických diskursů, nebudou od sebe dále diskursy oddělovány, a to i přesto, že se jedná o svébytné a samostatně rozpracované diskursy. Humanistický diskurs vychází z typologie autorů O. Kaščáka a B. Pupaly a diskurs novátorský z typologie O. Reboula.

Pro humanistický diskurs je charakteristická víra v přirozené dobro člověka, důraz na individualitu, a s tím se pojící požadavek na rozvoj jednotlivých složek osobnosti. Úkolem vychovatele je proto utvářet vhodné podmínky, v nichž bude možné osobnost vychovávaného

plně rozvíjet. (Kašćák, Pupala, 2009) Obdobný popis je platný i pro diskurs novátorský, pouze s rozdílem, že O. Reboul ve svém vymezení klade důraz na kritičnost vůči tzv. „tradiční pedagogice“. Tradiční pedagogika je v duchu novátorského diskursu problematická proto, že odrhčuje školu od života a orientuje se místo na žáka na učební osnovy. „Tradiční škola“ je pak vnímána jako autoritativní a zkosnatělá, jež vede žáky k napodobování vzorů a vyžaduje žákovskou poslušnost. Z tohoto důvodu je nutné školu a školský systém reformovat (Reboul, 1984, podle Strouhal, 2013). Takto laděný diskurs lze sledovat v pozadí promluv především u *expertů reformátorů*, ale do jisté míry také u *expertů podnikatelů*.

Jak ukázala analýza promluv, pro *experty reformátory* je charakteristický požadavek na reformu školy a vzdělávacího systému, přičemž konkrétně zaznívají požadavky na reformu obsahu, jež je odrhčen od života a pracovního trhu, požadavek na rozvoj talentu a kreativity žáků, ale také požadavek na rozvoj osobnosti žáků. Tato skupina expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru dále ve svých promluvách upozorňuje na zastaralost vzdělávacího systému a výrazně vyzdvihuje alternativní způsoby ve vzdělávání, jež staví proti těm, skrze jaké je pracováno ve veřejných školách. Zmíněná přesvědčení zároveň odrážejí to, co je typické pro humanistický a novátorský diskurs. Z tohoto důvodu lze konstatovat, že na pozadí promluv *expertů reformátorů* můžeme identifikovat humanistický či novátorský pedagogický diskurs.

Humanistický a novátorský diskurs je také do jisté míry identifikovatelný na pozadí promluv *expertů podnikatelů*. Promluvy této skupiny expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru jsou charakteristické pro svoji kritičnost vůči běžnému vzdělávání a pro vyzdvihování vlastních vzdělávacích institucí, kde dle vlastníků, respektive dle *expertů podnikatelů*, převažují alternativní způsoby vzdělávání. Ty jsou *experty podnikateli* vnímány jako efektivnější a modernější. Z tohoto důvodu je tato skupina expertů označena za skupinu, jež reprodukuje humanistický či novátorský diskurs.

2.3.3. Technologický diskurs

Technologický diskurs vychází z typologie R. Švaříčka a vyznačuje se silným prosazováním informačních technologií do vzdělávání. Příznačná je pro něj víra v to, že informační technologie představují nezbytný vzdělávací prostředek, jež by měl vést k osvojování digitálních kompetencí. R. Švaříček ve vztahu k diskursu upozorňuje na to, že tyto požadavky jsou často prosazovány, aniž by bylo výrazněji zkoumáno, jaký efekt pro výuku a pro žáky budou ICT mít. (Švaříček, 2013)

Tento typ pedagogického diskursu je možné identifikovat na pozadí promluv *expertů vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání*. Analýza promluv této skupiny expertů ukázala, že je pro ně charakteristické právě prosazování technologií a digitalizace ve vzdělávání. S tím souvisí i to, že *experti vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání* kritizují školu pro její zastaralost, jež plyne z nedostatečného zařazování ICT do výuky. Analýza mediálních výstupů také ukázala, že tato skupina expertů se neodkazuje na žádné výzkumné studie, jež by dokazovaly, že ICT vede k efektivnějšímu učebnímu procesu či k efektivnější výuce. To koresponduje s popsáním znakem technologického diskursu, který zároveň představuje jeho největší riziko.

3. Závěry výzkumu

Cílem této kapitoly je rekapitulovat prezentované výsledky a shrnout, zda došlo k zodpovězení stanovených výzkumných otázek a zda byly naplněny cíle výzkumu.

Na samém počátku analytické části stála zvědavost a potřeba zjistit, kdo se v českém mediálním prostředí ke vzdělávání vyjadřuje a jakým způsobem je o vzdělávacích otázkách v médiích hovořeno. Tato potřeba vzešla jednak z běžné konzumace mediálních obsahů, ale také ze studia odborné literatury, přičemž za výchozí texty diplomové práce lze označit kritické eseje 1. *Expert na vzdělání* (2015) od Konrada Paula Liessmanna a 2. *Velká regrese? Proměny vzdělávání mezi hlasy politiků, expertů* (2017) od Stanislava Štecha – ukazovalo se totiž, že se v médiích ke vzdělávací problematice vyjadřují lidé, již bývají označeni za *experty na vzdělávání, vzdělávací experty, školské experty či za odborníky na vzdělávání*. Na základě toho byl stanoven výzkumný cíl, jež zněl: **cílem analytické části je dokumentovat, jakým způsobem se vyjadřují experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru**. Vzhledem k tomu, že se jednalo o cíl poměrně komplexní, byly zároveň stanovené dílčí cíle, které konkretizují hlavní výzkumný cíl a reflektují uvedenou teorii. Tyto dílčí cíle znějí:

- a) **Analyzovat, zda se v českém mediálním prostoru ke vzdělávací problematice vyjadřují spíše experti-vědci či „vzdělávací experti“ a identifikovat jaké typy expertů na vzdělávání v českých médiích promlouvají.**
- b) **Analyzovat, co je charakteristické pro promluvy expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru.**
- c) **Identifikovat, jaký typ pedagogických diskursů experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru realizují.**

Na základě cílů byly stanovené výzkumné otázky, jež byly taktéž rozděleny na výzkumnou otázku hlavní a na výzkumné otázky vedlejší. Ty vždy jednotlivě reagují na stanovené cíle výzkumu. Hlavní výzkumná otázka zní: **Jakým způsobem se vyjadřují experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru?** Ta je doplněna o vedlejší výzkumné otázky, znějící následovně:

- a) **Jaké typy expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru je možné identifikovat?**
- b) **Co je charakteristické pro promluvy jednotlivých typů expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru?**
- c) **Jaký typ pedagogických diskursů experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru realizují?**

Při závěrečném shrnutí vyjdeme nejprve od výzkumných otázek. Vzhledem k tomu, že hlavní výzkumná otázka je poměrně komplexní a jsou na ní přímo závislé vedlejší výzkumné otázky, lze na ní odpovědět až v momentě, kdy zanalyzujeme a odpovíme právě na ně. Je tedy volena cesta, při níž skrze jednotlivé části utvoříme celek, na základě něhož bude možné zhodnotit, zda byly výzkumné otázky zodpovězené a zda byly stanovené cíle naplněné.

1. Jaké typy expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru je možné identifikovat?

Na tuto výzkumnou otázku bylo odpovídáno skrze kapitolu s názvem *Typy vzdělávacích expertů promlouvajících v českém mediálním prostředí*. Na základě analytické části bylo identifikováno celkem 7 typů expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru a to: (1) političtí experti a politicky angažovaní experti na vzdělávání, (2) experti sledující ekonomické a firemní zájmy, (3) experti podnikatelé, (4) experti vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání, (5) experti reformátoři, (6) experti konzervativci, (7) experti vědci. Jednotlivé skupiny expertů byly blíže popsány, přičemž jednotlivé podkapitoly obsahovaly také údaje o tom, kteří konkrétní představitelé byli do kategorie zahrnuti.

Vezmeme-li v potaz četnost promluv, za nejpočetnější kategorii můžeme označit kategorii *expertů reformátorů*. Tato kategorie zároveň nejvíce odpovídá té podobě vzdělávacích expertů, o nichž píšou autoři K.P. Liessmann a S. Štech. Poměrně silné kategorie představují také *političtí experti a politicky angažovaní experti na vzdělávání* a *expertí sledující ekonomické a firemní zájmy*.

Analytická část také ukázala, že se ke vzdělávacím otázkám vyjadřuje poměrně omezený počet mluvčích, jež se zároveň v médiích objevují opakovaně. Ačkoliv bylo identifikováno celkem 44 vzdělávacích expertů promlouvajících v českém mediálním prostředí, pouze 5 z nich bylo označeno za *experta na vzdělávání*, *vzdělávacího experta*, *školského experta* či za *odborníka*

na vzdělávání a zároveň ve sledovaném období promlouvalo víckrát, než desetkrát – B. Kartous se v mediálním prostoru objevoval nejvíce krát, a to celkem 45krát, poté T. Feřtek 31krát, dále V. Klaus ml. a D. Münich 21krát a O. Šteffl 12krát. Většina ostatních představitelů v médiích promlouvala pouze 1krát či 2krát. Z toho vyplývá, že se v českém mediálním prostoru opakovaně objevují stejní mluvčí vyjadřující se ke vzdělávacím otázkám, jež disponují určitým mediálním zájmem. To koresponduje se znakem tzv. „expertů na vzdělávání“, pro než je typické, že jim autoritu a status připisují média namísto odborné a široké veřejnosti – to blíže popisuje část teoretická.

Tato výzkumná otázka zároveň reaguje na vzdělávací cíl: *analyzovat, zda se v českém mediálním prostoru ke vzdělávací problematice vyjadřují spíše experti-vědci či „vzdělávací experti“ a identifikovat jaké typy expertů na vzdělávání v českých médiích promlouvají.* Na základě analýzy výstupů masových médií lze konstatovat, že se v českém mediálním prostoru vyjadřují především „expert na vzdělávání“ tak, jak je blíže specifikuje teoretická část. Toto tvrzení vychází ze zjištění, že kategorie *expertů vědců* je vůbec nejméně zastoupená, přičemž pouze dalších 8 expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostředí disponují odborným vzděláním a zároveň odbornou praktickou zkušeností (na tomto místě je nutné uvést, že u některých expertů nebyly obě proměnné dohledány, což může ovlivňovat výsledky výzkumu). Domnívám se, že lze tuto výzkumnou otázku považovat za zodpovězenou a tento dílčí cíl lze považovat za naplněný.

2. Co je charakteristické pro promluvy jednotlivých typů expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru?

Na tuto výzkumnou otázku odpovídala kapitola s názvem *Podoba promluv expertů na vzdělávání.* Na základě analýzy promluv jednotlivých expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostředí, byly stanovené charakteristické znaky promluv jednotlivých skupin expertů.

Promluvy *politických expertů a politicky angažovaných expertů na vzdělávání* se vyznačují tím, že se obsahově zaměřují na politizovaná témata. Znamená to tedy, že se tato skupina expertů ve svých promluvách specificky zaměřuje na vzdělávací problémy, jež jsou aktuálně politizovány – tyto problémy pak bývají většinou tematizovány skrze mediální obsahy (jedná se např. o témata jako státní maturitní zkouška, jednotné přijímací zkoušky, platy učitelů, povinný předškolní rok apod.). Kromě toho bylo zjištěno, že tato skupina expertů ve svých promluvách akcentuje svá (či stranická) politická přesvědčení a reaguje také na názory či postoje

jiných politických subjektů. V případě *expertů sledující ekonomické a firemní zájmy* můžeme sledovat výraznou orientaci na ekonomiku, a především na trh práce. S tím se pojí také požadavek této skupiny expertů na úpravu cílů, obsahů či metod, jež budou tyto zájmy zohledňovat. V promluvách této skupiny se dále odráží přesvědčení, že je škola zastaralá a že je nezbytné zohledňovat budoucnost a budoucí vývoj (tento požadavek nebývá nijak konkretizován). V promluvách se objevuje také požadavek na profesionalizaci vysokých škol. Pro promluvy *expertů podnikatelů* je charakteristická silná kritika veřejných škol a s tím se pojící prosazování svých vlastních institucí. Veřejné školy jsou dle této skupiny zastaralé a neefektivní. *Expertí vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání* ve svých promluvách, jak již plyne z názvu, akcentují informační technologie, jež považují za základní vzdělávací prostředek 21. století. Pro promluvy této skupiny expertů je dále typická kritika školy a vzdělávací systému pro jehož zastaralost, a to proto, že dle nich škola opomíjí nejnovější technologické a vědecké poznatky. Pro promluvy *expertů reformátorů* je příznačná především kritika školy – škola je touto skupinou expertů kritizována proto, že je odtržená od života, že nerozvíjí talent a kreativitu žáků, že je zastaralá, že žáky nepřipravuje pro profesní život a že nedostatečně rozvíjí jejich osobnost. *Expertí reformátoři* proto skrze své promluvy vyzdvihují alternativní způsoby vzdělávání, které považují za způsoby efektivnější. Zcela opačně se vyjadřuje skupina *expertů konzervativců*. Pro ně jsou charakteristické odmítající a konzervativní názory a postoje – to se projevuje především v odmítání reforem či novel. Jejich odmítající postoj většinou bývá založen na dojmech a vlastních přesvědčeních. Tato skupiny expertů zcela opomíjí vědecky podloženou argumentaci. Poslední skupinou je skupina *expertů vědců*, pro jejíž promluvy je typická práce s empiricky podloženými informacemi a případně to, že se v médiích vyjadřují ke svým vlastním výzkumům. *Expertí vědci* se také ve svých promluvách snaží vyhýbat generalizaci, přílišnému zjednodušování a snaží se vyjadřovat objektivně.

Tato výzkumná otázka reagovala na dílčí cíl: *Analyzovat, co je charakteristické pro promluvy expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru*. Vzhledem k tomu, že u promluv každé skupiny expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostředí bylo na základě analýzy identifikováno několik charakteristických znaků, lze tuto výzkumnou otázku považovat za zodpovězenou a dílčí cíl lze chápat jako naplněný.

3. *Jaký typ pedagogických diskursů expertí na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru realizují?*

Na tuto výzkumnou otázku odpovídala kapitola s názvem *Promluvy expertů na vzdělávání v kontextu pedagogických diskursů*. Charakteristické znaky promluv jednotlivých expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostředí, jež vzešly z analýzy, byly porovnávány s popsány typologiemi pedagogických diskursů. Na pozadí promluv expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostředí byly identifikovány diskursy: *neoliberální a humanistický* dle typologie autorů O. Kaščáka a B. Pupaly, *oficiální a novátorský* dle O. Reboula a *technologický*, jež definoval R. Švaříček.

Diskurs neoliberální byl identifikován na pozadí promluv *politických expertů a politicky angažovaných expertů* a *expertů sledující ekonomické a firemní zájmy*. Oficiální diskurs realizují pouze *političtí experti a politicky angažovaní experti*. Diskurs humanistický a novátorský lze identifikovat především na pozadí promluv *expertů reformátorů*, ale do jisté míry také na pozadí promluv *expertů podnikatelů*. Poslední, technologický diskurs, realizuje skupiny *expertů vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání*.

Tato výzkumná otázka byla stanovena na základě dílčího cíle: *Identifikovat, jaký typ pedagogických diskursů experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru realizují*. Vzhledem k tomu, že došlo k identifikaci několika pedagogických diskursů, jež se promítají do promluv vybraných skupin expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostředí a zároveň tak došlo k vyloučení ostatních pedagogických diskursů, které byly v rámci typologií představeny, lze tuto výzkumnou otázku považovat za zodpovězenou a zároveň tak lze dílčí cíl považovat za naplněný.

Vzhledem k tomu, že stanovení vedlejších výzkumných otázek bylo přímo závislé na hlavní výzkumné otázce, lze říct, že odpovědi na ně jsou zároveň dílčími částmi odpovědi na výzkumnou otázku hlavní. Mým cílem bylo *dokumentovat, jakým způsobem se vyjadřují experti na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostoru, a vytvořit tak komplexní obraz o podobě promluv této specifické skupiny mluvčích*. Domnívám se, že skrze tyto dílčí cíle byl záměr naplněn a analytická část tak čtenáři nabízí možnost na podobu promluv expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru blíže nahlédnout. Všechny stanovené cíle a výzkumné otázky jsou vnímány jako naplněné.

4. Diskuse a závěry

Diskuse předložené diplomové práce uvádí, s jakými problémy bylo nutné se v rámci analýzy výstupů masových médií vypořádat, porovnává výsledky analytické části s teoretickou částí, diskutuje limity předložené analytické části a nastiňuje další možná výzkumná směřování.

Problémy analytické části, s nimiž bylo nutné se vypořádat

Na samém počátku diplomové práce bylo na základě prostudované literatury přistoupeno ke dvojímu vymezení pojmu *expert na vzdělávání* – to demonstrovala označení „expert na vzdělávání“ a expert-vědec. Jak již bylo zmíněno, definice „experta na vzdělávání“ byla stanovena na základě kritických esejí K. P. Liessmanna (2015) a S. Štecha (2017). V tomto duchu byl vystavěn výzkumný plán, jež zohledňoval dvojí pojetí pojmu tak, jak o tom pojednává teoretická část – cíle a výzkumné otázky se specificky zaměřovaly na tzv. „experty na vzdělávání“. Avšak poté, co bylo přistoupeno k hlubšímu studiu mediálních obsahů, bylo vyhodnoceno, že toto pojetí „experta na vzdělávání“ je pro potřeby analytické části příliš úzké. Respektive na základě prvotní analýzy bylo zjištěno, že se v českém mediálním prostředí vyjadřují i další mluvčí, jež jsou médiu označovány za experty na vzdělávání a zároveň je není možné označit za „experty na vzdělávání“ v Liessmannově či Štechově pojetí. Z tohoto důvodu bylo pro zachování objektivit analytické části nutné opustit toto dvojí vymezení a nahradit ho označením *expert na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostředí*. Tato změna umožňovala nepředjímat, kdo se v českém mediálním prostředí ke vzdělávání vyjadřuje (tedy objektivně zjišťovat, zda za promluvami stojí spíše „experti na vzdělávání“ či experti-vědci). Na základě takto rozšířeného vymezení pojmu bylo možné téma uchopit komplexněji a práce s daty nebyla zatížena tím, že by byl cíleně hledán pouze jeden konkrétní typ experta. To vedlo k úpravě cílů analytické části a došlo zároveň k přeformulování výzkumných otázek. I když jsem si jako autorka práce vědoma toho, že může být tato úprava pro čtenáře matoucí, domnívám se, že pokud by k této změně a reformulaci cílů a výzkumných otázek nedošlo, analytická část by byla zatížena určitou neobjektivitou a výsledky by nemohly být vnímány jako relevantní.

Problematický byl taktéž nedostatek odborných textů, ze kterých by bylo možné v diplomové práci vycházet. Z tohoto důvodu byly teoreticky rozpracovány a reflektovány základní teze a myšlenky uvedených textů, což se promítlo do struktury teoretické části.

Analytická část v kontextu teoretické části

Analytická část ukázala, že se v českém mediálním prostoru opravdu převážně vyjadřují „experti na vzdělávání“, jež nelze slučovat s vědecky poučenými odborníky. Toto tvrzení vychází ze zjištění, že většina expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostředí nedisponuje jak odborným vzděláním, tak zároveň praktickou odbornou zkušeností. Výsledky také potvrdily, že média „expertům na vzdělání“ věnují velkou pozornost, což znamená, že jim připisují autoritu, a tím zároveň napomáhají tomu, že sílí jejich vliv. To je problematické především proto, že promluvy „expertů na vzdělávání“ jsou zatíženy různými přesvědčeními, jimiž pak v konečném důsledku ovlivňují veřejné mínění.

Analytická část se od popsané teorie odchyluje v tom, že nebyl identifikován pouze jeden typ vzdělávacího experta, jež by odpovídal popisu dle K. P. Liessmanna či S. Štecha, ale identifikováno bylo celkem 7 kategorií expertů na vzdělávání promlouvajících v českém mediálním prostoru – je zároveň nutné dodat, že jimi popsaný „expert na vzdělávání“, označován v diplomové práci jako *expert reformátor*, promlouvá v mediálním prostoru nejčastěji.

Limity analytické části

Limity analytické části vyplývají již ze samotné volby kvalitativního přístupu k datům. Nutnou součástí kvalitativního postupu je přiznaná subjektivita autora. To znamená, že se do vyhodnocování dat promítá osobnost výzkumníka, což může ovlivnit interpretaci dat.

Dalším limitem analytické části je fakt, že bylo pracováno pouze s daty, jež vzešly z databáze *Anopress IT*. Ty byly generovány na základě hesel *expert na vzdělávání*, *vzdělávací expert*, *školský expert* či *odborník na vzdělávání*. Znamená to tedy, že pokud bychom chtěli blíže porozumět jednotlivým kategoriím, jež z analýzy výstupů masových médií vzešly, bylo by nutné dále vyhledávat data, které by obsahovala promluvy konkrétních expertů.

Výrazným limitem analytické části je vyhodnocování expertství jednotlivých mluvčích na základě dat, jež vzešla ze životopisů. V rámci analytické části se nepodařilo vždy dohledat veškeré informace a některé životopisy byly velice strohé, případně byly zveřejněné na serverech jako je *Wikipedia*, jejíž data nemusí být vždy relevantní.

V neposlední řadě je limitující také zvolená doba 5 let. Domnívám se, že by bylo nosné analýzu rozšířit o dalších několik let. Avšak to nebylo vzhledem k množství dat a rozsahu diplomové práce možné.

Další možnosti zkoumání

Domnívám se, že by mohlo být pro téma dále přínosné, pokud by byl realizovaný výzkum, jež by se specificky zaměřil na vybranou kategorii expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostředí. V takovém případě by mohla být provedena diskursivní analýza, která by jednak přinesla více informací o podobě promluv dané skupiny expertů, ale zároveň by mohlo dojít k popisu diskursu, jež je možné na pozadí jejich promluv identifikovat.

Za velice přínosný bych považovala také výzkum, který by se zaměřil na rozhovory s experty-vědci a s představiteli vybraných médií. Domnívám se, že by k vyváženosti veřejné diskuse mohlo pomoci, pokud by byl výběr mluvčích, jež se v českém mediálním prostoru vyjadřují, blíže popsán.

Za obohacující by bylo dále možné považovat výzkum, který by se detailněji zaměřil na povahu expertství jednotlivých expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostředí. Pro přesnější závěry by bylo vhodné povahu expertství zkoumat komplexněji, a ne pouze na základě dvou proměnných, odborné vzdělání a praktická odborná zkušenost, tak, jak je tomu v diplomové práci – za vhodné bych považovala konkrétní podoby vzdělání a jednotlivé odborné zkušenosti detailněji analyzovat.

Cílem diplomové práce bylo identifikovat, kdo se v českém mediálním prostoru vyjadřuje ke vzdělávací problematice a analyzovat, jakým způsobem tito mluvčí o vzdělávání promlouvají. Vezmeme-li v potaz výsledky analýzy výstupů masových médií, jež se stanoveným cílem práce úzce souvisí, lze se domnívat, že byl cíl práce naplněn. Identifikováno bylo celkem 44 expertů na vzdělávání promlouvající v českém mediálním prostředí, kteří byli specificky rozdělení do 7 kategorií. Tyto kategorie vznikly právě na základě analýzy jejich promluv.

V úvodu diplomové práce byla problematizována skutečnost, že označení *expert* do značné míry zprofanovalo v mediálním prostoru, což má za důsledek to, že mluvčí označování za experty, jež v médiích promlouvají, nemusí vždy naplňovat původní význam slova. Ve vztahu k tomu jsem si na samém počátku psaní položila dvě otázky, a to: *Kdo jsou tito experti na vzdělávání promlouvající v mediálním prostoru? Jsou to skuteční (vědecky poučení) odborníci nebo jsou to spíše kvazi experti, jež disponují mediální pozorností, a tím tak ve svém konečném důsledku ovlivňují veřejné mínění?* Obsahová analýza výstupů masových médií ukázala, že se v českém mediálním prostředí ke vzdělávací problematice vyjadřují především

„experti na vzdělávání“, jež lze zároveň ve své podstatě, s odkazem na teoretickou část, označit za tzv. kvazi experty. Ukázalo se, že „experti na vzdělávání“ opravdu disponují velkým mediálním zájmem, což je problematické především proto, že svými promluvami mohou výrazně ovlivňovat veřejné mínění a reprodukovat tak skrze mediální výstupy svá přesvědčení, jež mohou být ideologizovaná, jednostranná a v některých případech dokonce až ohrožující – například zmínění *experti reformátoři* mohou oslabovat školu jako společenskou instituci, *experti sledující ekonomické a firemní zájmy* skrze své promluvy prosazují, aby si žáci osvojovali pouze takové obsahy, jež v budoucnu využijí v profesním životě nebo naopak *experti konzervativci* odmítají veškeré změny a šíří skrze své promluvy polopravdy či lživá tvrzení ignorující výsledky vycházející z empirických studií.

To, že „experti na vzdělávání“ skrze svoji mediální pozornost oslabují či vytlačují hlasy expertů-vědců, jež by mohli veřejnou diskusi minimálně projasňovat či korigovat, považuji za zásadní zjištění analýzy výstupů masových médií. Proč tomu tak je? Proč experti-vědci nemají v mediálním prostoru silnější hlas? Na tyto otázky sice diplomová práce odpovědi nepřináší, avšak jsem přesvědčená o tom, že tyto otázky mohou stát na počátku dalšího empirického šetření, k čemuž předložená diplomová práce může v budoucnu dále směřovat. Vezmeme-li v potaz vliv médií na veřejné mínění a potažmo vliv na chování některých lidí, možné dopady „expertů na vzdělávání“ na vzdělávací politiku a na vzdělávací praxi škol, je dle mého názoru na místě zjišťovat, proč experti-vědci v mediích příliš nehovoří a zda by bylo možné a zároveň efektivní tuto skutečnost měnit.

Téma diplomové práce má upozorňovat mimo jiné na to, že běžný konzument mediálních obsahů může v dobré víře slepě následovat promluvy expertů, a to jen proto, že představují určitou společenskou autoritu.⁹⁴ Téměř automaticky se předpokládá, že ten, kdo je označován za *experta*, disponuje hlubokou znalostí a zkušeností, avšak výsledky analytické části ukazují, že v médiích vůbec nemusí k tématu promlouvat experti, jakožto vědecky poučení odborníci. Pro člověka odborně nepoučeného může být obtížné se v medializovaných promluvách orientovat a v mnoha případech ani není jeho záměrem na promluvy předkládaných expertů kriticky nahlížet. Tomu nenapomáhá ani často sdílené přesvědčení, že z výchovy a vzdělávání není nutné dělat „vědu“, jelikož jde o procesy vlastní téměř všem lidem. Z tohoto důvodu může předložená práce představovat určitý apel na větší odbornou reflexi pedagogických témat, jež jsou v mediálním prostoru tematizována.

⁹⁴ Výzkumy veřejného mínění ukazují, že je vědec, ihned po lékaři, vnímán jako nejprestižnější povolání v České republice, a to pravidelně již od roku 2004. Data získává a prezentuje Sociologický ústav AV ČR (Tuček, 2019).

Vzhledem k tomu, že se jedná o téma téměř neprobádané, bylo smyslem diplomové práce jednak téma otevřít a empiricky ho ověřit, ale také svými výsledky přispět do odborné, potažmo veřejné diskuse, jež specificky bývá zatížena polopravdami či ideologizací. Již běžná diskuse, kterou jsem několikrát s lidmi na toto téma v rámci procesu psaní diplomové práce vedla, mi přišla smysluplná. Mým osobním cílem bylo dovést čtenáře k zamyšlení se nad tím, jaké typy mediálních obsahů vztahující se ke vzdělávání konzumuje, jakou váhu dává výpovědím, jež jsou prezentovány jako výpovědi expertů, upozornit ho na proces jisté degradace pojmu *expert* v mediálním prostředí a konfrontovat ho s možnými přesvědčeními, která jsou pro promluvy popsaných skupin expertů na vzdělávání promlouvajících v médiích typická. Pokud by tato diplomová práce dovedla alespoň jednoho čtenáře k takovému zamyšlení, budu svůj ne příliš skromný osobní cíl pokládat za naplněný.

5. Seznam použité literatury

Odborná literatura

BOURDIEU, Pierre. *O televizi*. V nakl. Doplněk 1. vyd. Brno: Doplněk, 2002. Edice světových autorů (Doplněk). ISBN 80-7239-122-4.

CARRR-CHELLMAN, Ali. Going to School Doesn't Qualify: The Uses of Education Experts in Mass Media Reporting through the lens of the DeVos hearings. *EJournal of Education Policy* [online]. 2018, 1-8 [cit. 2020-07-25]. ISSN EISSN-2158-9232. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1203842>.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DACEY, S. John, LENNON, H. Kathleen. *Kreativita*. Z angl. orig. přel. J. Adámek. Praha: Grada, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Archeologie vědění*. Vydání druhé. V Praze: Herrmann, 2016. ISBN 978-80-87054-43-7.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007, s. 117–140. ISBN 978-80-7367-327-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHI, T. H. Michelene, Two Approaches to the Study of Experts' Characteristics. In ERICSSON, K.A.; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P.J.; HOFFMAN, R.R. (ed.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, s. 21-30.

ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti: (polemický spis)*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. Studie. ISBN 80-85850-96-6.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KAŠČÁK, Ondřej, PUPALA Bronislav *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-98-2.

KELLER, Jan, TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Přeložil Milan VÁŇA. Praha: Academia, 2015. XXI. století. ISBN 978-80-200-2530-2.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.

MAREŠ, Jiří. Edukace založena na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*. 2009, roč. 58, č. 3, s. 232-258. ISSN 2336-2189.

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-574-5.

MICHEK, Stanislav. Dva přístupy k externí evaluaci odborných škol. *Orbis Scholae*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 75-82. ISSN 2336-3177.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vydání druhé, rozšířené a přepracované. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NĚMEC, Jiří. Poznámky k tvořivosti žáků druhého stupně. *Pedagogická orientace*. 2000, roč. 10, č. 3, s. 65-78. ISSN 1211-4669.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PÍŠOVÁ, Michaela, UČITEL – EXPERT Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*. 2010, roč. 60, č. 3-4, s. 242-253. ISSN 2336-2189.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

SCHOENEBECK, Hubertus von. *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1997. ISBN 80-7194-107-7.

SEMERÁD, Jiří. *Tvořivost jako sociálně pedagogický problém*. In JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-193-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Podporuje škola rozvíjení tvořivosti dětí a mládeže?* In *Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16.9.1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-63-X.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.

ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová: Freinetova "moderní škola" : MCE - hnutí pedagogické kooperace : GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-673-0.

ŠTECH, Stanislav. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*. 2007, roč. 56, č. 4, s. 326-337. ISSN 2336-2189.

ŠTECH, Stanislav. *Velká regrese? Proměny vzdělávání mezi hlasy politiků, expertů a rodičů*. In STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed. *Vzdělání a dnešek: pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3558-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Zdroje tvořivého procesu ve školní třídě*. In Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Roč.LII, řada pedagogická U9. Brno: Filozofická fakulta MU, 2004. s. 169-178, 12 s. ISBN 80-210-3452-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Konec pedagogiky: kritický esej. *Studia Pedagogica*. 2013, roč. 18, č. 2-3, s. 55-72. ISSN 2336-4521.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRAMPOTA, Tomáš, VOJTĚCHOVSKÁ, Martina. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-683-4.

TUČEK, Milan. *Tisková zpráva: Prestiž povolání – červen 2019* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2019, 1-7 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf.

Mediální výstupy

ADÁMKOVÁ, Alena, 2015. Ministryně má velké plány. E15. č. 1953, s. 2. ISSN ČR E 17948.

ALTER, Eko, 2019. *(Proč) Česko potřebuje chytré darebáky i maturitu z matematiky*. In: iTradenews [online]. 6. 11. 2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://itradenews.cz/rozhovory/801/proc-cesko-potrebuje-chytre-darebaky-i-maturitu-z-matematiky>.

BARÁK, Vladimír, 2015. Maturita jen pro vyvolené. Týden. č. 8, s. 14. ISSN 1210-9940.

BARÁK, Vladimír, 2017. *Zápis do 1. třídy podle Šabatové: místo testu losovačka*. In: Týden.cz [online]. 12.4. 2017 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/zapis-do-1-tridy-podle-sabatove-misto-testu-losovacka_425610.html.

BARTOŠOVÁ, Alena, 2018. POČKEJTE, co přinese umělá inteligence. Rodina DNES. č. 4, s. 10.

BASTLOVÁ, Marie, 2018. *Dvouleté děti do školek nepatří, měly by vyrůstat v rodině, říká Václav Klaus mladší*. Rozhovor s Václavem Klausem ml.. In: Dvacet minut Radiožurnálu [online]. 17. duben 2018 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/dvoulete-deti-do-skolek-nepatri-mely-vyrustat-v-rodine-rika-vaclav-klaus-mladsi-7180025> .

BICAN, Jaroslav, 2019. *Studenti, držte hubu a krok, vzkazuje muž, který by mohl řídit české školství*. In: Tiscalli.cz [online]. 16. 2. 2017 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://zpravy.tiscali.cz/studenti-drzte-hubu-a-krok-vzkazuje-muz-ktery-by-mohl-ridit-ceske-skolstvi-293331v>.

BICAN, Jaroslav, 2019. *Učitelé si spíš než na platy stěžují na únavu, upozorňuje expert na školství*. In: Tiscalli.cz [online]. 13.8.2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://zpravy.tiscali.cz/ucitele-si-spis-nez-na-platy-stezuji-na-unavu-upozorňuje-expert-na-skolstvi-331678>.

BIDRMANOVÁ, Markéta, 2019. *Duel: Proč mají kluci horší známky? „České školství přeje hodným holčičkám“*. Duel Klára Laurenčíková a Ondřej Lněnička. In: Seznam Zprávy [online]. 19.3.2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/nadrzuji-ucitele-divkam-chlapci-maji-za-stejne-znalosti-horsi-znamky-68678>.

BLAŽKOVÁ, Jana, 2017. Přijímačky na VŠ a VOŠ. Rodina DNES. č. 4, s. 10.

BRDKOVÁ, Markéta, 2015. Vysoká nevyšla? Zkuste "vošku". Mladá fronta Dnes. č. 200, s. 62. ISSN 1210-1168.

BŘEZINOVÁ, Lenka, 2016. Státní přijímací zkoušky: mají se rodiče a žáci bát?. Mladá fronta Dnes. č. 95, s. 2. ISSN 1210-1168.

BRZYBOHATÁ, Anna, 2019. *Koupit školu mě napadlo v obchodě se spodním prádlem, říká Ondřej Kania (TOP 09)*. In: My.TOP09 [online]. 6.1.2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/statni-maturity-na-krizovatce-tapou-i-odbornici-17383>.

BRZYBOHATÁ, Anna, HRDINOVÁ, Radka. 2019. *Roční volno učitelů má zabránit vyhoření, na tvůrčí pauzu však chybí lidi*. In: iDnes.cz [online]. 5.8.2019 [2020-07-14]. Dostupné z:

https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/sabatikl-tvurci-volno-ucitele-skolstvi-rozpocet-nedostatek-miliardy.A190716_151140_domaci_brzy.

BŮNOVÁ, Michaela. 2018. *Minecraft i roboti ve výuce. Školy zavádějí nové trendy, ale jde to pomalu.* In: iDnes.cz [online]. 22.01.2018 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/digitalni-technologie-informatika-trendy-skoly-digimap-microsoft.A180118_162926_domaci_nub.

CIHELKOVÁ, Barbora, 2019. *Ze čtyřkaře majitelem tří škol.* In: Novinky.cz [online]. 10.4.2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/ze-ctyrkare-majitel-tri-skol-40279422>.

DOSTÁL, Dalibor, 2019. Čtvrtá průmyslová revoluce. Euro. č. 40, s. 8. ISSN 1212-3129.

DRTINOVÁ, Daniela, 2015. *Děláme z učení práci, i odměna je špatně, kritizuje šéf Scio.* Rozhovor s Ondřejem Štefflem. In: DVTV [online]. 1. 4. 2015 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/delame-z-uceni-praci-i-odmena-je-spatne-kritizuje-sef-scio/r~0544c0b8d7ca11e4ad630025900fea04/>.

ENDRŠTOVÁ, Michaela, 2018. *Minecraft i roboti ve výuce. Školy zavádějí nové trendy, ale jde to pomalu.* In: iDnes.cz [online]. 22. ledna 2018 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/digitalni-technologie-informatika-trendy-skoly-digimap-microsoft.A180118_162926_domaci_nub.

FENDRYCH, Martin, 2018. *X-tá změna maturity: Budou stačit testy. Ještě pár let a odmaturujete esemeskou.* In: Aktuálně.cz [online]. 17. 12. 2018 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://nazory.aktualne.cz/komentare/x-ta-zmena-maturity-jeste-par-let-a-odmaturujete-esemeskou/r~cecfb2a0016311e9af000cc47ab5f122/>.

HAVLIGEROVÁ Jana, 2015. *Kritika vysokoškolského zákona sílí. Nespokojeni jsou politici i akademici.* In: E15.cz [online]. 16. 7.2015 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.e15.cz/domaci/kritika-vysokoskolskeho-zakona-sili-nespokojeni-jsou-politici-i-akademici-1210013>.

HOFMAN, Vít, 2018. *Starosta Karel Filip: První dva roky byly těžké, teď už vím, kam se obrátit.* In: Deník.cz [online]. 26.11.2018 [2020-07-14]. Dostupné z:

https://rakovnický.deník.cz/zpravy_region/starosta-karel-filip-první-dva-roky-byly-tezke-ted-uz-vim-kam-se-obratit-20181125.html.

HONZEJK, Petr, 2018. *Václav Klaus mladší, hrdinný bojovník s neexistujícími strašidly*. In: Hospodářské noviny [online]. 1.8.2018 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-66206440-vaclav-klaus-mladsi-hrdinny-bojovnik-s-neexistujicimi-strasidly>.

HORÁČEK, Jakub. 2016. *Jak pomoci školám? Omezit fakta, papírování a zvýšit platy učitelům*. In: Ekonom [online]. 10. 11. 2016 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://ekonom.ihned.cz/c1-65512140-jak-pomoc-skolam-omezit-fakta-papirovani-a-zvysit-platy-ucitelum>.

HRDINOVÁ, Radka, SRNKA, Vojtěch, 2017. Nechci ve školách multi-kulti. Mladá fronta Dnes. č. 74, s. 5. ISSN 1210-1168.

HRONOVÁ, Markéta, 2015. *Chystá se návrat "školních osnov". Volnost škol se neosvědčila*. In: Hospodářské noviny [online]. 28.8. 2015 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-64521570-chysta-se-navrat-skolnich-osnov-volnost-skol-se-neosvedcila>.

HRNOVÁ, Zuzana, 2019. *X České školství je místy na úrovni rozvojových zemí. Je na čase změnit systém*. In: Aktuálně.cz [online]. 10. 9. 2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ceske-skolstvi-je-misty-na-urovni-rozvojovych-zemi/r~f024415cd2e411e9ac760cc47ab5f122/>.

HRONOVÁ, Zuzana, 2019. *Nechte děti u počítačových her, radí čeští vědci. Naučí je technologie lépe než škola*. In: Aktuálně.cz [online]. 11. 9. 2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/pocitacove-hry-nauci-deti-technologie-lepe-nez-skola-at-zacn/r~2672e5fcd49211e9858fac1f6b220ee8/>.

KAIN, Petr, 2016. Nepotřebujeme tolik magistrů. Hospodářské noviny. č. 108, s. 4. ISSN 0862-9587.

KEMÉNIOVÁ, Zuzana, 2019. Festival PREF představil novou vizi školství. Hospodářské noviny. č. 230, s. 12. ISSN 0862-9587.

KORANTENG, Reynolds. Reportáž. In: Hlavní zprávy TV NOVA. TV, TV NOVA, 1.9.2017, 19:51.

KUČEROVÁ, Tereza, 2020. *Jsou samy a stýská se jim. Děti v nemocnici rodiče potřebují, říká expertka.* In: iDnes.cz [online]. 30.5.2020 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/klara-laurencikova-rozhovor-dite-bez-rodicu-v-nemocnici-detska-prava-zdravotnictvi.A200522_104124_domaci_kuce.

KUDRNOVÁ, Veronika, 2019. *Ondřej Kania: V Česku učí bývalí špti. Správný učitel má být osobnost a herec k tomu.* In: Peak.cz [online]. 8.1. 2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.peak.cz/ondrej-kania-cesku-uci-byvali-spti-spravny-ucitel-ma-byt-osobnost-herec-k-tomu/10393/>.

LAUDER Silvie, 2019. Jsou kluci hloupější?. Respekt. č. 16, s. 12. ISSN 0862-6545.

MACH, Jiří, 2018. *Státní maturity na křižovatce. Tápou i odborníci.* In: Novinky.cz [online]. 14.6.2018 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/statni-maturity-na-krizovatce-tapou-i-odbornici-17383>.

MACH, Jiří, 2018. *Ondřej Šteffl: Rodiče hledají školu s lidskou tváří.* In: Novinky.cz [online]. 18.9.2018 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/ondrej-steffl-rodice-hledaji-skolu-s-lidskou-tvari-40071432>.

MACH, Jiří, 2019. *Oprášený návrh: Kantorům až rok placeného volna po 10 letech.* In: Novinky.cz [online]. 29.5.2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/opraseny-navrh-poslancum-kantorum-az-rok-placeneho-volna-po-deseti-letech-40284675>..

MÜLLEROVÁ, Veronika, 2015. Firemní školy jako nový trend. Absolventy chtějí v cizině. 5plus2. č. 42, s. 18.

Odborný konzultant: Tomáš Feřtek. *EDUin* [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/tomas-fertek-odborny-konzultant-eduin/?gclid=CjwKCAjwztL2BRATEiwAvnALct62_Hxd-4xWgutvjFLbHI9eeJh1-qnrFINEIH96vAHh0JpDNRQA9hBoC928QAvD_BwE.

PERKNEROVÁ, Kateřina, 2015. *Hlas bych dal Rychetskému, řekl Zeman dětem.* In: Deník.cz [online]. 1.9. 2015 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.denik.cz/z_domova/novy-prezident-zeman-by-dal-hlas-predsedovi-us-pavlovi-rychetskemu-20150901.html.

PERKNEROVÁ, Kateřina, 2016. *Maturitní data: dril nám jde, úlohy pro život méně*. In: Deník.cz [online]. 1.6.2016 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.denik.cz/z_domova/maturitni-data-dril-nam-jde-ulohy-pro-zivot-mene-20160531.html.

PERKNEROVÁ, Kateřina, 2016. *U letošních maturitních testů byl porušen zákon, tvrdí matematik Botlík*. In: Deník.cz [online]. 11.6.2016 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.denik.cz/z_domova/u-letosnich-maturitnich-testu-byl-porusen-zakon-tvrdi-matematik-botlik-20160611.html?fbclid=IwAR27j-KMuaSmo0mujURGI1Sn2uiN-8ke3KP8ya5lsFvohpROQZLHLRH9zdA.

Po 70 letech budou mít Češi znovu své mistry v řemeslných oborech. Bussinesinfo.cz: Oficiální portál pro podnikání a export [online]. © 1997-2020, 1.4.2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.businessinfo.cz/clanky/po-70-letech-budou-mit-cesi-znovu-sve-mistry-v-remeslnych-oborech/>.

“Poznejte své budoucí zaměstnance” – tisková zpráva o Nástroji pro kvalitní stáže ve firmách. Pressweb [online]. © 2006 - 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.pressweb.cz/tiskova-zprava/272201913714-poznejte-sve-budouci-zamestnance-tiskova-zprava-o-nastroji-pro-kvalitni-staze-ve-firmach>.

Prezident podepsal zrušení povinné maturity z matematiky. In: Novinky.cz [online]. 17.6.2020 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/prezident-podepsal-zruseni-povinne-maturity-z-matematiky-40327890>.

REJNDLOVÁ, Nikola, JELÍNKOVÁ, Karolína. Reportáž. In: Studio ČT [online]. 17.4. 2019. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2789999-zive-snemovna-ma-rozhodnout-o-odvolani-klause-ze-skolskeho-vyboru-i-o-proplaceni>.

RENOVICA, Vera, 2016. *Reforma školství? Odnese to i vaše dítě, říká odborník na vzdělávání Martin Odehnal*. In: Blesk.cz [online]. 27.1.2016 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-politika/369665/reforma-skolstvi-odnese-to-i-vase-dite-rika-odbornik-na-vzdelavani-martin-odehnal.html>.

RENOVICA, Vera, 2018. Klaus ml. o inkluzi: Ministrový změny jsou jen kosmetika!. Blesk. č. 261, s. 3. ISSN 1210-5333.

RENOVICA, Vera, 2017. Valachová kontra Klaus ml.: Brutální hádka o postižené děti!. Blesk. č. 231, s. 2. ISSN 1210-5333.

ROBINSON, Ken, 2006. *Ken Robinson říká: Školy ničí kreativitu*. Přednáška na konferenci TED. In: TED [online]. 1.2. 2006 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=cs#t-1134318.

RYCHLÍK, Martin, 2019. Devítka nápadů nejen pro školy. Lidové noviny. č. 50, s. 4. ISSN 0862-5921.

RYCHLÍK, Martin, TĚŠÍNSKÁ, Michaela. 2018. *Škola už dávno nemá monopol na informace a vzdělávání*. In: Česká pozice [online]. 15.9.2018 [2020-07-14]. Dostupné z: https://ceskapozice.lidovky.cz/tema/skola-uz-davno-nema-monopol-na-informace-a-vzdelavani.A180912_164003_pozice-tema_lube.

REDAKCE, 2015. "Odpovědnost za vzdělání mají RODIČE," říká Veronika Vieweghová. Svět Ženy. č. 9, s. 42. 1213-757X.

REDAKCE 2018. Kantoři mají dostat víc. Zůstává jen u slibů. Týdeník Školství. č. 21, s. 4. ISSN 1210-8316.

SEDÁČEK, Jaroslav, 2019. *Host: novinář a spisovatel Tomáš Feřtek*. Rozhovor s Tomášem Feřtekem. In: Dvojka Rozhlas [online]. 18.4. 2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/host-novinar-a-spisovatel-tomas-fertek-7900563>.

ŠIMŮNKOVÁ, Tereza, 2018. *Regiony jsou časovaná bomba, říká expert na vzdělávání Bohumil Kartous*. In: Novinky.cz [online]. 21.3.2018 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/salon/clanek/regiony-jsou-casovana-bomba-rika-expert-na-vzdelavani-bohumil-kartous-40063814>.

ŠTÍCHOVÁ, Zuzana, BRUNCLÍKOVÁ, Klára. 2017. „Nesmysl,“ odmítl Klaus ml. (ODS) kariérní řád učitelů. *Psal si taháky?* In: Blesk.cz [online]. 7.10.2017 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.blesk.cz/clanek/volby-volby-2017/498131/nesmysl-odmitl-klaus-ml-ods-karierni-rad-ucitelu-psal-si-tahaky.html>.

ŠTUCBARTOVÁ, Linda. *Kateřina Bečková. "Svým dětem jsem chtěla zajistit nejlepší možné vzdělání"* In: Czech and Slovak Leaders [online]. [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.czechleaders.com/rozhovory/katerina-beckova-2>.

TACHECÍ, Barbora, 2019. *Je paradox, že premiér, který je sám migrantem, se vůči uprchlíkům vymezuje, soudí Jiří Zlatuška*. Rozhovor s Jiřím Zlatuškou. In: Český rozhlas [online]. 2. 5. 2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/je-paradox-ze-premier-ktery-je-sam-migrantem-se-vuci-uprchlikum-vymezuje-soudi-7907853>.

TRACHTOVÁ, Zdeňka, 2015. *Školy mají problém. Učí látku, ale ne děti, říká expert na vzdělávání*. In: iDnes.cz [online]. 29.9.2015 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozhovor-s-bobem-kartousem.A150921_102226_domaci_zt.

TACHECÍ, Barbora, TESAŘOVÁ, Kateřina. 2020. *Jinde dávno vědí, že vzdělání je nejdůležitější investiční oblast, říká Kartous*. Rozhovor s Bobem Kartousem. In: Český rozhlas [online]. 7. 1. 2020 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/rozhovor-bob-kartous_2001110700_ada.

TĚŠÍNSKÁ, Michaela, 2018. *Nové školní osnovy? Tajné*. Lidové noviny. č. 245, s. 2. ISSN 0862-5921.

VANČOVÁ, Markéta. *Ministryně Valachová: Start maturity z matematiky*. In: Parlamentní listy [online]. 22.2.2017 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/politika/politici-volicum/Baxa-ODS-Stavka-problemy-ceskeho-skolstvi-neresi-ale-rozumim-ucitelum-602335t>.

VANČOVÁ, Markéta. *Baxa (ODS): Stávka problémy českého školství neřeší, ale rozumím učitelům*. In: Parlamentní listy [online]. 6.11.2019 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/politika/politici-volicum/Ministryne-Valachova-Start-maturity-z-matematiky-476715>.

VANŮRA, Miroslav. *Rozhovor s Václavem Klausem mladším*. In: Hlavní zprávy TV Barrandov. TV, TV Barrnadov, 6.3.2016, 18:45.

VAVROŇ, Jiří, HOLÝ, Jan, 2018. *Ekonomice se daří, ale přehřívá se*. Právo. č. 69, s. 18. ISSN 1211-2119.

VAVRYŠ, Vojtěch, 2016. Školský systém u nás cvičí děti jako vojáky. Mladá fronta Dnes. č. 58, s. 12. ISSN 1210-1168.

VESELÁ, Linda, 2019. *V některých krajích učí i z deseti procent nekvalifikovaní učitelé, řekl Plaga*. In: iDnes.cz [online]. 15.9. 2019 [2020-07-14]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/partie-robert-plaga-ministr-skolstvi-vzdelavani-maturita.A190915_100002_domaci_linv.

VESELOVSKÝ, Martin, 2018. *České školství je nemocné, inkluze a kariérní řád dopadly tak, jak dopadnout musely, říká Trnka*. Rozhovor s Tomášem Trnkou. In: DVTV [online]. 18.1. 2018 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/ceske-skolstvi-je-nemocne-inkluze-a-karierni-rad-dopadly-tak/r~9c5a24cafb9e11e786cf0cc47ab5f122/>.

VESELOVSKÝ, Martin, 2018. *Kania: Funkci ministra jsem nevzal, přístup ke školství je zločin, zvýhodňuje bohaté*. Rozhovor s Ondřejem Kaniou. In: DVTV [online]. 8. 11. 2018 14:00 [2020-07-14]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/kania-pristup-ke-skolstvi-je-zlocin-zvyhodnuje-bohate-funkci/r~dad93774e2be11e8a446ac1f6b220ee8/>.

VICHNAR, Petr. Host: Martin Odehnal, předseda Asociace speciálních pedagogů ČR. In: Dvojka Rozhlas. [online]. Rozhlasové vysílání. Český rozhlas, 10.9. 2019. Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/host-martin-odehnal-predseda-asociace-specialnich-pedagogu-cr-8073927>.

ZÁLUSKÝ, Jan, 2015. ŠKOLY PŘIPRAVUJÍ I NA PROFESE, KTERÉ TEPRVE VZNIKNOU. Hospodářské noviny. č. 223, s. 1. ISSN 0862-9587.

Webové stránky a příspěvky na webových stránkách

Aktuální tiskové zprávy: Prezident republiky podepsal čtyři zákony. Pražský Hrad: Prezident ČR [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.hrad.cz/cs/pro-media/tiskove-zpravy/aktualni-tiskove-zpravy/prezident-republiky-podepsal-ctyri-zakony-15450>.

Autor: Miloš Rathouský. EDUin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://rathousky-blog.eduin.cz/author/milos/>.

Bambíno. Bambíno [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.skolkabambino.cz/>.

Bob Kartous. EDUin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://kartous-blog.eduin.cz/>.

Členové vlády: Ivan Pilný. Vláda České republiky [online]. (c) 2009-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/ivan-pilny-156618/>.

Doc. RNDr. Anna Putnová, Ph.D., MBA. Grada [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.grada.cz/autor/putnova-anna/>.

Filip Petrold. Pressreader [online]. Lidové noviny, © 2008 - 2020, 26.1.2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.pressreader.com/czech-republic/lidove-noviny/20190126/281956019002185>.

Jiří Škoda. Pedagogická fakulta UJEP [online]. © 2014 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/kontakt/jiri-skoda>.

Lidé: Břetislav Svozil. Linkedin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/in/b%C5%99etislav-svozil-5a4069b5/>.

Lidé: Michal Karpíšek. Linkedin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://www.linkedin.com/public-profile/in/michal-karpisek-91230814/?challengeId=AQEK6SP2Vds-2gAAAXOPF7PzGcEnGU3Iue-5i_AhlRVZ9jcq7uxcio3P-IPsg1QWIW2N1YnoSd1vABvSdon6sDxSl5BMUQioSQ&submissionId=a2437f5f-2b8a-2516-5708-26220c666a27.

Lidé: Kateřina Bečková. Linkedin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/in/katerina-beckova-aa01787/>.

Lidé. Mgr. Martin Baxa. ODS [online]. © 1991-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.ods.cz/profil/577-martin-baxa>.

Lidé. Mgr. Radko Sáblík. ODS [online]. © 1991-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.ods.cz/profil/23617-radko-sablik>.

Lidé: Ondřej Chrast. Pirátská strana [online]. © 2009-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://wiki.pirati.cz/lide/ondrej_chrast.

Lidé na fakultě: prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D. Fakulta sociálních věd Univerzita Karlova [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://fsv.cuni.cz/contacts/people/41427855>.

Lídři do voleb do PSP. Anna Putnová – lídryně v Jihomoravském kraji děkanka FP VUT v Brně. TOP09 [online]. © 2009-2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.top09.cz/volby/archiv/2010-poslanecka-snemovna/lidri-do-voleb-do-psp/anna-putnova-lidryne-v-jihomoravskem-kraji-11339.html>.

Manažer vzdělávání a služeb: Miroslav Hřebecký. EDUin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/miroslav-hrebecky-manazer-vzdelavani-a-sluzeb/?gclid=CjwKCAjw2uf2BRBpEiwA31VZjzqh9h1e9pEeWevbclQZqCAZVOG2n-28KUuNd0o_b4xo0LeVZM7YFhoCw0wQAvD_BwE.

Medailon – Mgr. Klára Šimáčková Laurenčíková. Sociální pedagogika [online]. 2015, 3(2), 85 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2015/11/Medailon_Mgr.-Kl%C3%A1ra-%C5%A0im%C3%A1%C4%8Dkov%C3%A1-Lauren%C4%8D%C3%ADkov%C3%A1.pdf.

Montessori. Montessori: The International Montessori School of Prague [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.montessori.cz/>.

MŠMT, © 2013 – 2020. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Odborný konzultant: Tomáš Feřtek. EDUin [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/tomas-fertek-odborny-konzultant-eduin/?gclid=CjwKCAjwztL2BRATEiwAvnALct62_Hxd-4xWgutvjFLbHl9eeJh1-qnrfeIH96vAHh0JpDNRQA9hBoC928QAvD_BwE.

O mě: PhDr. Ondřej Neumajer, Ph.D. Ondřej Neumajer [online]. 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://ondrej.neumajer.cz/o-mne/>.

Ondřej Šteffl - zastánce vzdělávání pro budoucnost. SCIO [online]. © 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://scio.cz/o-steffl/>.

Osobnosti edTechu: Karel Klatovský. EdTech [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://edtech.fandom.com/cs/wiki/Karel_Klatovsk%C3%BD.

Osobnosti: prof. RNDr. Jiří Zlatuška, CSc. Internetová encyklopedie dějin Brna [online]. © 2019 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil_osobnosti&load=2932.

Pedagogická komora. Pedagogická komora [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/p/kontakty-odkazy.html>.

Po 70 letech budou mít Češi znovu své mistry v řemeslných oborech. Bussinesinfo.cz: Oficiální portál pro podnikání a export [online]. © 1997-2020, 1.4.2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.businessinfo.cz/clanky/po-70-letech-budou-mit-cesi-znovu-sve-mistry-v-remeslnych-oborech/>.

Poslanci. Mgr. Jiří Mihola, Ph.D. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/detail.sqw?id=6222&o=8>.

Poslanci: Mgr. Václav Klaus. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/detail.sqw?id=6498>.

“Poznejte své budoucí zaměstnance” – tisková zpráva o Nástroji pro kvalitní stáže ve firmách. Pressweb [online]. © 2006 - 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.pressweb.cz/tiskova-zprava/272201913714-poznejte-sve-budouci-zamestnance-tiskova-zprava-o-nastroji-pro-kvalitni-staze-ve-firmach>.

Pracovníci: Doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D. Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání [online]. © 2014 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/janastrakova/>.

Radnice: Zastupitelstvo města 2018–2022. Nové Strašecí [online]. © 2020 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.novestraseci.cz/radnice/zastupitelstvo/>.

Řečník: Ondřej Šteffl. TedxPrague [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.tedxprague.cz/ondrej-steffl>.

Sdružení profesního terciárního vzdělávání. Sdružení profesního terciárního vzdělávání [online]. © 2019 [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <http://www.ssvs.cz/>.

Sekce zaměstnavatelská. Svaz průmyslu a dopravy České republiky [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.spcr.cz/component/spcr/organ/72-sekce-zamestnavatelska>.

Škola Square. Škola Square [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.skolasquare.cz/>.

Tým: PhDr. Eva Vondráková. Centrum Filip: Pomoc při rozvoji osobnosti a nadání [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <http://centrumfilip.cz/tym/phdr-eva-vondrakova>.

Úvod: MGR. MICHAL KADERKA. Vydavatelství Taktik [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/mgr-michal-kaderka/>.

Úvod. Postižení inkluzí [online]. 2019 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <http://postizeniinkluzi.cz/>.

Vizitka: Tomáš Trnka. Pressreader [online]. MF DNES, 25.2.2018 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.pressreader.com/czech-republic/mf-dnes/20180125/282836486506549>.

Vyučující: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D. Katedra psychologie [online]. [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/index.php?p=19>.

Vzdělávání je hlavní pilíř přežití společností, říká Bohumil Kartous. In: Youtube [online]. 28.06.2019 [cit. 2020-07-25]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=oZ9cphGCg8E>.
Kanál MUNI TV.

Zastupitelstvo města: Členové zastupitelstva města, volební období 2018-2022. Mníšek pod Brdy [online]. [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: <https://www.mnisek.cz/mesto/samosprava/zastupitelstvo-mesta/>.

Životopis: Bohumil Janyš. Databáze knih.cz [online]. © 2008 - 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/bohumil-janys-22645>.

Životopis: Bořivoj Brdička. Databáze knih.cz [online]. © 2008 - 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/borivoj-brdicka-58832>.

Životopis: doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D. MUNI [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/lide/1752-jiri-zounek/zivotop>.

Životopis: Mgr. Bc. Libor Jahuňák, Ph.D. MUNI [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/lide/217393-libor-juhanak/zivotopis>.

Životopis: Osobní stránka doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D. MUNI [online]. © 2020 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/osoba/knotova#cv>.

Příspěvky na Wikipedii

Anna Putnová. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Anna_Putnová.

Arnošt Veselý. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Arno%C5%A1t_Vesel%C3%BD.

Ivan Pilný. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ivan_Pilný.

Ivo Pojezný. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ivo_Pojezný.

Jiří Růžička (pedagog), 2001-. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_R%C5%AF%C5%BEi%C4%8Dka_\(pedagog\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_R%C5%AF%C5%BEi%C4%8Dka_(pedagog)).

Jiří Škoda (pedagog). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_%C5%A0koda_\(pedagog\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_%C5%A0koda_(pedagog)).

Jiří Zlatuška. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_Zlatu%C5%A1ka.

Klára Laurenčíková. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Kl%C3%A1ra_Lauren%C4%8D%C3%ADkov%C3%A1.

Martin Baxa. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Martin_Baxa.

Ondřej Kania. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ondřej_Kania.

Petr Chaluš. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Petr_Chaluš.

Václav Klaus mladší. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-26]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1clav_Klaus_mlad%C5%A1%C3%AD.